Trabajos, Comunicaciones y Conferencias

Actas del Primer Encuentro Cuerpo, educación y sociedad

Debates en torno al cuerpo

Carolina Escudero
(coordinadora)

FaHCE
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

ACTAS DEL I ENCUENTRO CUERPO, EDUCACIÓN Y SOCIEDAD

Debates en torno al cuerpo

Ensenada, 7 al 9 de noviembre de 2016

Carolina Escudero
(coordinadora)

FaHCE
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

2018

Edición: Prosecretaría de Gestión Editorial y Difusión
Diseño: D.C.V. Celeste Marzetti
Tapa: D.G.P. Daniela Nuesch
Editora por Prosecretaría de Gestión Editorial y Difusión: Natalia Corbellini

Queda hecho el depósito que marca la Ley 11.723
©2018 Universidad Nacional de La Plata

ISBN 978-950-34-1663-1

Colección Trabajos, comunicaciones y conferencias, 33

Cita sugerida: Escudero, C., (Coord.). (2018). Actas del Primer Encuentro Cuerpo, educación y sociedad: Debates en torno al cuerpo (2016 : Ensenada). La Plata : Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (Trabajos, comunicaciones y conferencias ; 33). Recuperado de https://libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/110

Licencia Creative Commons 4.0.

Universidad Nacional de La Plata
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Decana
Dra. Ana Julia Ramírez

Vicedecano
Dr. Mauricio Chama

Secretario de Asuntos Académicos
Prof. Hernán Sorgentini

Secretario de Posgrado
Dr. Fabio Espósito

Secretaria de Investigación
Prof. Laura Rovelli

Secretario de Extensión Universitaria
Mg. Jerónimo Pinedo

Prosecretario de Gestión Editorial y Difusión
Dr. Guillermo Banzato

Índice

Debates en torno al cuerpo
Carolina Escudero 13

PARTE I 19

Problematizar la enseñanza del contenido Gimnasia en la escuela
María Laura Pagola 21

La disponibilidad corporal del docente de jardín maternal
Graciela Tabak 29

Prácticas educativas expresivas e inclusivas en escuelas
de la Cuenca Matanza Riachuelo
Javier Augusto Nicoletti y Gloria Campomar 41

La Educación Física [in] enseñable. Una revisión de los contenidos escolares
Gastón Esteban Meneses 49

La escuela como espacio político y social.
La enseñanza de la Educación Física desde una perspectiva inclusiva
Andrea Anahí Rodríguez y Mirian Viviana Piancazzo 63

Elaboración de un cuestionario para analizar la sistematización de trayectorias
y prácticas de los docentes de Educación Física en la ciudad de La Plata
Norma Beatriz Rodriguez, Iván Galvani,
María Teresa Oltolina Giordarno y Cecilia Taladriz 73

PARTE II 85

El poder de la Performance (o una posible alternativa de visibilizar lo invisible)
Norma Ambrosini.....87

Expresión Corporal: Aportes desde un lenguaje del arte y el movimiento
a la Educación Ambiental
Andrea Coido 107

La danza se esconde a la vista
Sofia Kauer.....117

Poéticas en la danza de Rosario
Marcela Masetti.....127

La Danza en la Contemporaneidad:De lo Técnico a lo Dramatúrgica
Daniel Andrés Romero Dávila..... 141

CO.CRE.AR. Experiencias innovadoras en un proyecto de educación artística
María José Sesma y Silvia Dahlquist 153

¡Yo bailo cumbia, solo cuando voy a escucharla al boliche!
Guillermo Sebastián Tarasewicz Benítez 165

La vida en Ciudad Bolívar vista desde la Cultura Urbana del Hip Hop
Fernando Infante Arias 179

Bailando donde se enseña a bailar: una experiencia de trabajo de campo
Diana Milstein y Rolando Schnaidler 189

Musicalidad comunicativa y prácticas musicales: resignificando el papel del cuerpo
Isabel C. Martínez y Mónica Valles.....201

El baile social del tango en escena: reflexiones
sobre las performances en los campeonatos de la ciudad de Buenos Aires
Hernán Morel.....211

Discusiones en torno a la disciplina, al orden y al afecto en murgas de la ciudad de la Plata
Lucía Reinares 223

Sensibilidad, estética y riesgo. Un abordaje socio-antropológico de los procesos de formación de acróbatas y bailarines/as de danza contemporánea en la ciudad de La Plata
Mariana Lucía Sáez.....239

PARTE III 251

La educación del cuerpo: influencias del discurso de la psicomotricidad en la educación física
Cecilia Ruegger Otermin 253

"Pensar lo que hacemos". Un acercamiento a las concepciones de cuerpo y política en la mirada de Hannah Arendt
Nicolás Patierno 271

Antecedentes de la Educación Social y la Educación Popular
Nicolás Carriquiriborde.....281

La experiencia de la enseñanza respecto al cuerpo; una ruptura con la naturaleza
Jorge Rettich 293

La enseñanza: entre educación y cuerpo
Belén Serrano Moreno 305

El sentido de las identidades y la producción de la diferencia en la política educativa
Emiliozzi, María Valeria.....317

Educación corporal y usos del cuerpo
Carolina Escudero, Laura Pagola,
Silvana Simoy y Daniela Yutzis.....331

Plan para delimitar Estudios y Estudios para delimitar un plan, Educación Física y Educación Corporal en el plan de estudios 2000
Emiliano Volpi.....339

PARTE IV.....357

La emergencia del discurso sobre el juego deportivo en el Uruguay del 900: análisis de la producción de una práctica corporal
Martín Caldeiro Branda.....359

Excursus ludus-paidia. Grecia y Roma: Contrapuntos
David Beer.....361

PARTE V.....381

La Gimnasia-herramienta o las herramientas de la Gimnasia
María Eugenia Scalise.....383

Prácticas Corporales estructuradoras de la formación: El caso uruguayo
Ana Torrón Preobrayensky.....391

Una mirada sobre la corporalidad y subjetividad en danza
Estela Crovi y Marcela Masetti.....411

Las prácticas corporales desde la teoría de los conjuntos
María Carolina Cabrera y Juan José Bravo.....427

Práctica corporal: danza
Carolina Escudero.....439

PARTE VI.....445

Espacialidades y temporalidades en la configuración de escenas interventivas
Danel Paula Mara.....447

Ser y hacerse actor o actriz, ser y hacerse teatrista. Reflexiones sobre los procesos de formación en el circuito teatral independiente platense
Mariana del Mármol 465

Una antropóloga trabajando con cirqueros. Reflexiones sobre un proceso de investigación, colaboración y compromiso
Julieta Infantino 467

Danza instante
Carlos Andrés Martínez Medina 469

Sentidos estéticos y discursos políticos sobre educación del cuerpo en noticieros cinematográficos
Eduardo Galak 471

Pinta tu aldea con un producto cultural mundializado: el rap conciencia como estrategia de expresión e intervención política
Ana Sabrina Mora 473

Experiencias escénicas de intervención política en la Confederación General del Trabajo
Yanina Andrea Leonardi 475

Prácticas artísticas participativas: un campo de reverberación
Ana Bugnone 477

Taller de Sensopercepción
Daniela Yutzis 479

Taller deComposición Instantánea
Martínez 481

Debates en torno al cuerpo

Carolina Escudero

El Centro Interdisciplinario Cuerpo, Educación y Sociedad (CICES) perteneciente al Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales CONICET/UNLP realizo en Noviembre del año 2016 el **I Encuentro Cuerpo, Educación y Sociedad** en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata.

Este Primer Encuentro Cuerpo, Educación y Sociedad fue pensado como un espacio a la vez de apertura y presentación. Fue el primer encuentro organizado en su totalidad por integrantes del Centro Interdisciplinario Cuerpo, Educación y Sociedad y funcionó en cierto sentido como nuestra presentación pública, lo que nos permite comenzar a construir un lugar entre pares. También operó como un espacio para la presentación de las líneas de investigación que venimos desarrollando desde la constitución del Centro en el año 2013. Fue un encuentro en el que propiciamos la participación de docentes, graduados y estudiantes de diversos niveles y sistemas educativos interesados en las problemáticas vinculadas al cuerpo en general y a su educación en particular, en el contexto de las sociedades contemporáneas.

La idea darle a nuestro encuentro **Debates en torno al cuerpo** responde a la necesidad de explicitar nuestra mirada epistemológica orientada a problematizar al cuerpo y el lugar que ocupa en nuestra cultura, debatimos en torno al cuerpo para conocer el cuerpo de las prácticas en la contemporaneidad. En función de esto nos interesa decir que desde nuestra constitución como Centro hemos procurado circunscribir el campo de estudio a cuestiones vinculadas con el cuerpo, su educación, su inscripción en la sociedad y las prácticas que lo toman por objeto y tiene por objetivos promover, realizar y difundir

investigaciones con criterio interdisciplinario y desde una perspectiva crítica. Se define por el enfoque integrador que procura dar a sus estudios, en un dominio de investigaciones históricas, por un lado, pero que debe someterse a la prueba de la actualidad, por el otro, comprendiendo todos aquellos ámbitos de indagación que estén o puedan estar relacionados con el cuerpo y su educación, particularmente el de las prácticas corporales, entendidas como prácticas históricas, por ende políticas, que tienen por objeto el cuerpo y sus relaciones con el sujeto y la educación.

Las líneas de trabajo que integran el Centro convergen, directa o indirectamente, en torno a la exploración de los mecanismos por los cuales nuestra sociedad piensa el cuerpo y lo educa como lo hace, con el propósito de generar, formas que permitan pensar estos problemas de modo diferente. En resumen: trata de ejercer la crítica no ya en la forma de una limitación necesaria sino en la forma de una posible transformación, plantea la necesidad e importancia de la investigación crítica desde una perspectiva epistemológica interdisciplinaria y relacional (ni esencialista ni relativista, ni en la que cada hecho, fenómeno o concepto pueda hallar su significación aisladamente) que permita captar en el análisis de los límites de la contingencia histórica y política, tanto los puntos en que el cambio es posible y deseable como las formas precisas que debería darse a ese cambio en el pensamiento y en la realidad.

A partir de esto, en el I Encuentro Cuerpo, Educación y Sociedad se organizó en los siguientes ejes de trabajo, dentro de los cuales hubo distintas formas de participación, presentación de trabajos a partir de una convocatoria abierta, talleres de trabajo práctico/técnico, paneles y conversatorios. El grueso de estas Actas está compuesto por los trabajos presentados a la convocatoria abierta, ya que nuestro objetivo con esta publicación es difundir no sólo nuestras investigaciones, algo que aconteció de hecho en el contexto del encuentro, sino también difundir y circular debates en torno al cuerpo que se dan en otros lugares institucionales y espacios de conocimiento para difundir las formas de saber que se producen a partir de tomar al cuerpo como objeto de estudio.

A continuación sintetizamos las líneas de trabajo que funcionaron durante los tres días de encuentro y en base a los cuales se organizaron la convocatoria abierta y las diversas actividades.

Educación del cuerpo y sistema educativo
Norma Rodríguez

La propuesta de esta mesa es trabajar sobre temas y problemas referidos a la Educación del cuerpo en el Sistema Educativo. Se trata de problematizar temas referidos a la enseñanza y a la transmisión de los saberes de la Educación Física en espacio escolar. Así, se espera recibir trabajos que recuperen sistematización de experiencias educativas, resultados de investigación en el campo escolar, discusiones e investigaciones sobre currículo, la cultura escolar, las prácticas escolares, entre otros. Procuramos de esta manera, trabajar desde perspectivas teórico-conceptuales que articulen el problema de la Educación del cuerpo en el Sistema Educativo, hasta trabajos empíricos que recuperen experiencias y representaciones de la Educación Física Escolar.

Cuerpo y artes escénicas y performáticas
Ana Sabrina Mora

En este grupo de trabajo convocamos a la presentación de ponencias dedicadas a la problematización de prácticas de construcción del cuerpo en el marco de artes escénicas y/o performáticas (música, danza, teatro, artes de performance, circo, entre otras), incluyendo sus diversos contextos de transmisión, formación, creación, producción, circulación y consumo. Se esperan tanto trabajos centrados en discusiones teórico-metodológicas vinculadas con estas problemáticas, como presentaciones de resultados de investigaciones empíricas.

Educación Corporal
Ricardo Crisorio

El eje temático Educación Corporal convoca a la presentación de ponencias que problematicen teórica y/o prácticamente la educación del cuerpo dentro y fuera de la escuela (gimnasios, clubes, academias de danza, estudios de técnicas corporales, etc.), incluidas las formas generales de transmisión (educación familiar, medios de comunicación, etc.), el cuerpo mismo y la relación sujeto-cuerpo en nuestra sociedad y cultura. Las presentaciones pueden corresponderse con discusiones teóricas, resultados de investigaciones o experiencias prácticas.

Juego, educación y cuerpo
Eugenia Villa

En este grupo de trabajo convocamos a la presentación de ponencias dedicadas a la problematización del juego dentro y fuera de la escuela (gimnasios, clubes, espacios recreativos, etc.), incluidas las formas generales de transmisión (educación familiar, medios de comunicación, etc.), su relación con el cuerpo mismo en nuestra sociedad y cultura. Las presentaciones pueden corresponderse con discusiones teóricas, resultados de investigaciones o experiencias prácticas.

Prácticas Corporales
Marcelo Giles

Las Prácticas Corporales constituyen el núcleo de la Educación Corporal, son al mismo tiempo el objeto de investigación, de enseñanza y de gestión de la misma. Habitualmente se utiliza el concepto como sinónimo de otras construcciones pertenecientes a diferentes corrientes teóricas o se le agregan adjetivos que intentan diferenciarlas de los contenidos tradicionales de la Educación Física, trayendo confusión y falta de rigurosidad académica al campo. Constituyen categorías que, intentan problematizar los debates contemporáneos en torno al cuerpo y a la Educación. Consideramos entonces que tanto los discursos como las prácticas en la sociedad actual nos obliga a enfrentar el desafío de revisar nuestros saberes disciplinares y nuestras prácticas profesionales. Esta mesa se propone reunir trabajos que, a partir de la riqueza del diálogo interdisciplinario, instale reflexiones a nivel epistemológico, teórico y metodológico que permita revisar los modos en que habitualmente pensamos a la Gimnasia, los Juegos, los Deportes, las Prácticas en la Naturaleza y la Danza en los tres niveles de dominio que las prácticas suponen, es decir, un dominio de saber, un dominio de poder y un dominio ético.

Cuerpo y discapacidad
Laura Sosa

El interés por el tema del cuerpo visto a través de la discapacidad se ha basado en varios factores. Los enfoques teóricos y conceptuales sobre la discapacidad en Humanidades y Ciencias Sociales consideran al cuerpo como elemento central en los modelos de “producción de la discapacidad”, el de

la “diversidad funcional” o el de los “Disability Studies”. En los enfoques disciplinarios, el cuerpo es un elemento central en la identificación de los actores sociales reconocidos o calificados como “discapacitados”. Pensado como cuerpo déficit natural-orgánico, poco debatido y diferenciado en sus concepciones desde las distintas epistemes. Asimismo, las políticas públicas toman en cuenta las dimensiones relativas al cuerpo en su relación con lo social y lo político, y en políticas basadas en los conceptos de accesibilidad e igualdad de oportunidades. Por lo tanto, cuando se trata de problematizar la discapacidad en sus concepciones y prácticas, ya sea en educación, en salud, trabajo, sexualidad, en actividades deportivas, artísticas y culturales; los aspectos físicos del cuerpo no pueden separarse de las dimensiones sociales y políticas subyacentes. Invitamos así al debate de científicos, docentes, profesionales y actores, presentando comunicaciones sobre estos ejes.

Cuerpo, género y sexualidad

Ariel Martínez

Actualmente el género y la sexualidad constituyen categorías que, progresivamente, entretejen los debates contemporáneos en torno al cuerpo. Tanto los discursos como las prácticas en la sociedad actual muestra transformaciones respecto a la articulación del sujeto en su dimensión sexo-generizada, por tanto nos enfrentamos al desafío de de revisar nuestros saberes disciplinares y nuestras prácticas profesionales. Esta mesa se propone reunir trabajos que, a partir de la riqueza del diálogo interdisciplinario, instalen reflexiones a nivel epistemológico que apunten a desentrañar la necesidad de instalar un giro respecto a los modos en que tradicionalmente entendemos los géneros, las sexualidades y los cuerpos en un escenario de transformaciones históricas y epocales que exponen problemáticas socio-comunitarias emergentes. Por otra parte se destaca el posicionamiento ético-político de reunir reflexiones que apunten a abrir espacios de reconocimiento para aquellas localizaciones sexo-generizadas disidentes más allá de la patologización, la inferiorización y la exclusión.

PARTE I

Eje de trabajo: Educación del cuerpo y sistema educativo

Problematizar la enseñanza del contenido Gimnasia en la escuela

María Laura Pagola[1]

Resumen

Esta ponencia pretende, en primer lugar, problematizar la enseñanza del contenido Gimnasia -como saber que le pertenece a la cultura y es ordenado por esta simbólicamente- y el modo en que es abordado en el Diseño Curricular de la Provincia de Bs As para el segundo ciclo de la escuela primaria.

Y, en segundo lugar, socializar el proyecto de trabajo que fue realizado en el marco de la formación primaria con la participación de alumnos pertenecientes a dos Instituciones escolares: la Escuela nro. 2, y la Escuela nro. 18. Los profesores que participaron en este proyecto fueron Jorge Cattáneo, quien trabajó con los alumnos que concurren a la Escuela nro. 18, y María Laura Pagola, en la Escuela Nro. 2 donde se trabajó la flexibilidad a través de la enseñanza de diferentes métodos y técnicas.

Esta propuesta se enmarca en la perspectiva que de la enseñanza de la Gimnasia tiene la Educación Corporal.

Palabras claves: Gimnasia, Enseñanza, Diseño Curricular, Flexibilidad

Esta ponencia pretende en primer lugar problematizar la enseñanza del contenido Gimnasia -como saber que le pertenece a la cultura y es ordenado por esta simbólicamente- y el modo en que es abordado este contenido en el Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires. Y, en segundo lugar,

[1] CICES/IdIHCS-UNLP/CONICET laurapagola@gmail.com

socializar un proyecto realizado en el marco de la formación primaria más específicamente en el segundo ciclo, con grupos de estudiantes que cursan 6º año en las siguientes Instituciones escolares: la Escuela N º 2 y la Escuela Nº 18 de la ciudad de La Plata.

Esta propuesta se enmarca en la perspectiva que de la enseñanza de la Gimnasia tiene la Educación Corporal y su propósito es abordar la cuestión de la educación del cuerpo, en relación a las prácticas destinadas a tal fin y realizar una articulación entre cuerpo, educación y enseñanza en el ámbito escolar. Teniendo en cuenta que, si bien la educación del cuerpo se da en diferentes ámbitos y lo largo de toda la vida, el ámbito escolar es el espacio que, de forma privilegiada, sistematiza dentro de parámetros institucionales una educación y una enseñanza del cuerpo a través de las prácticas corporales. Si se agotan en su ejecución, las prácticas no tienen un sentido duradero; lo obtienen sólo en tanto modifican la relación que las personas tienen con su cuerpo. Por ello, debemos ofrecer herramientas que permitan a las personas ser críticos, atentos, reflexivos y dispuesto a la elaboración de sentido.

¿Qué es un contenido educativo?

Un recorte significativo de un capital cultural que la sociedad ha reconocido como significativo que se transmite aprende y comparte. Esto excluye necesariamente el considerar como contenido cualquier manifestación de la constitución genética del hombre tales como las capacidades motoras.

En este sentido, consideramos a la Gimnasia como un saber culturalmente significativo. De modo que, si la gimnasia es un conjunto de técnicas, este conjunto de técnicas, remite a un artificio de la cultura, y no a nada natural. Una gimnasia que no pierde de vista esta artificialidad de los sistemas gímnicos trabaja con el lenguaje, con lo político del cuerpo y con los usos del cuerpo. En cambio, una gimnasia pensada en el nivel de lo orgánico (capacidades, potencias) remite justamente al organismo, quedando subsumida a fines puramente orgánicos.

Definir un contenido a enseñar es constituir un objeto, empezar a organizar el qué de lo que se transmitirá a los estudiantes.

En este caso, el qué [qué gimnasia] se constituye como centro de una cuestión que en la práctica requiere un abordaje amplio, que proponga y de cuenta de distintas posibilidades de ejercitarse y sus implicancias; que

acompañe a cada estudiante en su acercamiento al ejercicio, o a los efectos que se buscan con él.

Efectos que siempre son de buena ejecución del movimiento. Y las intervenciones del profesor tendrán que variar según la índole de las dificultades que se presentan, por ejemplo, si la dificultad que se presenta al hacerlo se origina en la falta de destreza, se modificará la consigna de modo distinto que si el problema es falta de flexibilidad.

Diseño Curricular

En el diseño curricular de la provincia de Buenos Aires para el segundo ciclo de la escuela primaria, el Juego, el Deporte, la Gimnasia y Vida en la naturaleza son considerados agentes de la Educación Física a partir de los cuales se deben desarrollar los contenidos.

Los contenidos de enseñanza se organizan alrededor de tres ejes:

Eje corporeidad y motricidad.

Eje corporeidad y socio motricidad.

Eje corporeidad y motricidad en relación con el ambiente.

Dentro de cada eje se encuentran núcleos sintéticos de contenidos. Nuestro proyecto se encuadra en el primer Eje: Corporeidad y motricidad, el cual propone como núcleo sintético la constitución corporal y los “contenidos” que el diseño propone para el desarrollo de este núcleo temático son los siguientes: Las capacidades condicionales y las capacidades coordinativas.

Para este trabajo elegimos el contenido Gimnasia por su carácter sistemático e intencional, ya que nos permite seleccionar y enseñar los métodos, las técnicas, y mediante la repetición de los ejercicios, nos posibilita desarrollar las capacidades condicionales y coordinativas. Disentimos de la concepción que adjudica a la gimnasia como única función el desarrollo de las capacidades motoras ya que están constreñidas al capital genético del niño, no son educables. Sólo cuando son puestas en relación con la cultura de lo corporal, la enseñanza de las habilidades motrices y la incorporación de hábitos de ejercicios estas capacidades se vuelven significativas.

En este caso, pretendemos trabajar la flexibilidad y comprobar las modificaciones, si es que las hubiera, en cuanto a la apropiación de las técnicas y los cambios manifiestos en los registros de flexibilidad de los estudiantes de 6to año con quienes realizamos esta experiencia.

Nuestro objetivo al plantear este trabajo fue brindar las herramientas suficientes para que los estudiantes las utilicen en la observación y resolución de los problemas que les plantean las prácticas y para problematizarlas. ¿Cómo hago una secuencia de movimientos? ¿Cuál es la mejor manera de hacerla? ¿Cómo podría modificarla?

Flexibilidad

Según la bibliografía especializa en el tema (ver por ejemplo Alter, M., 2004; Bonazzola, J., 2006; Casas, A., 2007) concuerdan en considerarla un importante componente de la aptitud física y del rendimiento que colabora en mantener y mejorar los rangos de movilidad articular, y la amplitud de movimiento, el incremento de la eficiencia mecánica y la reducción de dolores. Y su desarrollo dentro de parámetros saludables se asocia con la práctica de deportes y con la calidad de vida. Por ejemplo, saltar más lejos, hacer un saque en vóley con la técnica más efectiva, batear con mayor precisión, nadar con más soltura, etc., caminar más cómodo correr con una técnica económica, tener una postura cómoda y equilibrada. Estas cualidades son esenciales para evitar lesiones tanto en el deporte como las actividades de la vida diaria.

Tuvimos en consideración un concepto básico de biomecánica que indica que un músculo que no trabaja en toda su longitud se encuentra en desventaja mecánica para realizar una técnica, sea la que fuere.

Consideramos entonces que el desarrollo de los componentes de la aptitud física (flexibilidad, fuerza, resistencia y velocidad) están al servicio de un cuerpo que se mueve bien, con menos riesgos de padecer lesiones, con agilidad, con gracia con precisión.

Experiencia de trabajo

Algunos de los alumnos que participaron de este trabajo concurren a la Escuela Nº 2 con jornada extendida y concurren a clases de Educación Física tres veces por semana. Y los otros dos grupos con los que trabajamos concurren la Escuela Nº 18 y tienen Educación Física dos veces por semana. De los cuatro grupos evaluados, el planteo inicial era trabajar con ejercicios de flexibilidad durante cuatro semanas. El grupo (1), tres veces por semana. El grupo (2) dos veces por semana. Con el grupo (3) una sola vez. Y un cuarto

grupo que sería el grupo control a quien sí evaluamos pero no realizaron ejercicios de flexibilidad de manera sistemática.

Nuestra intervención como profesores consistió en la explicación de lo que trabajaríamos durante el próximo mes, la evaluación, recolección de los datos arrojados por el test, elección y organización de los ejercicios, la elección de las técnicas y los métodos y la enseñanza de las mismas.

El primer paso fue explicar a los alumnos el parámetro de control que usaríamos, en este caso, el Test de Wells (Sit and Rich).

A sabiendas de que existen otros test de medición de cadenas musculares más adecuados para niños en edad de crecimiento, elegimos este test porque se ajustaba a nuestras posibilidades de tiempo, considerando que en una hora de clase debíamos aprovechar para evaluar a treinta y seis niños y niñas.

El segundo paso fue la evaluación. Su finalidad prioritaria estaba en corroborar si después de cuatro semanas de trabajo había diferencia respecto a la ganancia en flexibilidad. La evaluación la volvimos a realizar después de las cuatro semanas de trabajar la flexibilidad de manera sistemática.

Desarrollo del trabajo

Los tres grupos comenzaron la misma semana. El grupo 1 trabajó tres veces en la semana. El grupo 2, dos veces en la semana; el grupo 3, una sola vez y el grupo 4 no trabajo la flexibilidad. Luego, se continuaba con la clase donde se trabajaban otros contenidos como deporte o juego según lo programado.

En primer lugar, enseñamos los ejercicios, los practicaron y dimos variantes para aquellos que no lo podían hacer con la técnica solicitada o que no se sentían cómodos en esa posición.

Ejemplo: Variantes 1: Sentarse sobre la colchoneta doblada de manera tal que la cadera estuviese más alta que las piernas.

Variante 2: Alternar las piernas y flexionar una.

Variante 3: Modificar la posición de la espalda.

Actividades realizadas semana a semana

Primera semana de trabajo

Método: Activa- estática.

Acondicionamiento previo: que consistía en movilidad articular distal periférica. Durante 5 a 6 minutos aprox.

Acondicionamiento cardiovascular con desplazamientos y balanceos durante 10 minutos.

Ejecución de los ejercicios específicos de flexibilidad.

Se seleccionaron tres ejercicios para trabajar la cadena posterior; se repitieron dos series por cada ejercicio. Y cada serie duraban un tiempo de 35 segundos.

Segunda semana de trabajo

Método: pasivo -estático y dinámico.

Orden comunitario: parejas. Asistido.

Acondicionamiento previo: movilidad articular comenzando desde la movilidad articular distal periférica hacia la proximal. Durante 5 a 6 minutos aproximadamente.

Acondicionamiento cardiovascular con desplazamientos, coordinación y balanceos durante 10 minutos.

Secuencia de tres ejercicios para trabajar la flexibilidad en esta segunda semana se agregó una serie para cada ejercicio, el tiempo fue de 35 segundos cada serie.

Tercera semana de trabajo

Método: activo -estático y dinámico.

Orden comunitario: Individual.

Acondicionamiento previo: movilidad articular comenzando desde la movilidad articular distal periférica hacia la proximal. Durante 5 a 6 minutos aproximadamente.

Acondicionamiento cardiovascular con desplazamientos, coordinación y balanceos durante 10 minutos.

Secuencia de tres ejercicios diferentes a los trabajados en la semana 1 y 2, tres series para cada ejercicio durante 40 segundos.

Cuarta semana de trabajo

Método: pasivo estático.

Orden comunitario: parejas. Asistido.

Acondicionamiento previo: movilidad articular comenzando desde la movilidad articular distal periférica hacia la proximal. Durante 5 a 6 minutos aproximadamente. Acondicionamiento cardiovascular con desplazamientos, coordinación y balanceos durante 10 minutos.

Secuencia de tres ejercicios los mismos que trabajamos en la semana 3, tres series para cada ejercicio durante 40 segundos.

Observaciones:

El grupo (1) Realizó los ejercicios tres veces. Durante la semana número uno y la cuatro. Total: diez clases.

El grupo (2) Realizó los ejercicios dos veces durante la semana número uno y la número cuatro. Las otras dos semanas lo realizaron una sola vez.

Total: Seis clases.

Grupo (3) Realizó una clase por semana.

Total: cuatro clases.

Los motivos por los cuales no se pudieron realizar todas las clases previstas responden a las contingencias a las que nos vemos afectados, tales como suspensión de clases, y faltas de alumnos y profesores. Sin embargo, el hecho de que la carga horaria de la asignatura estuviera distribuida en tres clases semanales, nos permitió de todos modos cumplir con el trabajo y obtener cambios significativos en el modo de realizar los ejercicios por parte de los alumnos como así también valores superiores en cuanto a los datos obtenidos por el flexitest en el grupo de escolares que realizaron diez clases respecto a los otros grupos.

En la continuación de este trabajo daremos todos los datos obtenidos en ambas mediciones para cada uno de los escolares evaluados que participaron en este proyecto.

Resultados

La medición realizada al finalizar la serie de trabajos nos permitió observar mejoras en los grados de movilidad articular de los distintos grupos en proporción directa a la frecuencia con la que realizaron los ejercicios. En esta misma relación se verificó una mejor ejecución de los ejercicios y un mayor grado de conocimiento de las técnicas de trabajo.

Discusión

Las limitaciones y el sesgo del trabajo no habilitan a sacar conclusiones respecto de las ventajas del método. Sin embargo, nos atrevemos a destacar favorablemente los efectos de la apropiación de las técnicas por parte de los

alumnos, ya que el contacto frecuente con ellos nos permitió observar que aplicaban esas técnicas a otras instancias de la vida escolar. Por ejemplo, incorporaron los ejercicios de flexibilidad dinámica antes de hacer un deporte.

Destacamos también los efectos que produce trabajar una, dos o tres veces en la semana y la importancia de que el maestro colabore en la construcción de saberes relacionados con la postura, las destrezas, las habilidades y el uso de las capacidades orgánicas (flexibilidad) desde una perspectiva que particularice a los alumnos y adopte estrategias adecuadas a la realidad de cada uno.

Bibliografía

Alter, M. (2004). *Los estiramientos. Desarrollo de ejercicios.* España: Paidotribo.

Bonazzola, J. (2006). Bases, evaluación y aplicación de la flexibilidad en los programas de ejercicio para la salud. En Jiménez Gutiérrez, A. [et al.]; Adrián Casas, (comp.). *Fundamentos científicos y metodológicos del ejercicio en la prevención e intervención sobre las enfermedades cardiovasculares* (pp. 153-173). La Plata: Editorial UCALP.

Bordoli, E.y Blezio, C. (comp.) (2007). *El borde de lo (in) enseñable. Anotaciones sobre una teoría de la enseñanza*. Montevideo: UdelaR.

Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones Pascalianas*. España: Anagrama.

Casas, A. (2007). Entrenamiento personalizado Bases fundamentos y aplicaciones. En Jiménez Gutiérrez, A. (coord.) (2007). *Entrenamiento personalizado Bases fundamentos y aplicaciones* (pp. 225-257). Buenos Aires: Inde 2.

Di Santos, M. (2012). *Amplitud de movimiento*. España: Paidotribo.

Husson, M. (2008). La gimnasia como contenido educativo. Su didáctica [En línea]. *Jornadas de Cuerpo y Cultura de la UNLP*, 15 al 17 de mayo de 2008, La Plata. Disponible en Memoria Académica: http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.685 /ev.685.pdf

Pagola, M. L. (2015). La enseñanza y la transmisión de la gimnasia en el marco de la educación corporal. En Crisorio, R.; Rocha Bidegain, L. y Lescano, A. (coord.) *Ideas para pensar la Educación del Cuerpo* (pp. 62-68). La Plata: Edulp. Recuperado de http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/46746

La disponibilidad corporal del docente de jardín maternal

Graciela Tabak[1]

Resumen

El presente trabajo busca abrir la reflexión sobre aquello que los diseños curriculares y los documentos pedagógicos de nivel inicial (especialmente de jardín maternal) nombran como "disponibilidad corporal del docente". Esta disponibilidad corporal pone en juego al cuerpo y sus representaciones, modelando los vínculos entre el docente y los niños pequeños en el nivel. Nos preguntamos por el modo de apropiación de esta prescripción y por el modo en que se trabaja sobre y con ella en los Institutos de Formación docente.

La disponibilidad corporal del docente de jardín maternal

En los últimos 10 años ha aparecido la disponibilidad corporal del docente en el nivel inicial como una temática a considerar (en Argentina). Se la menciona en textos vinculados a la enseñanza en el nivel, como señala Pitluk:

> La disponibilidad lúdica, corporal y afectiva, es una condición indispensable para la tarea docente con niños pequeños, la posibilidad de jugar, de enseñar a través de las acciones y no sólo de las palabras, el cuidado de la comunicación corporal y gestual y, a su vez, del estilo de comunicación verbal que se pone en juego, son aspectos fundamentales en la tarea educativa con la primera infancia. (Pitluk en Porstein, 2009, p.12),

[1] Grupo de Estudios sobre el Cuerpo CICES/IDHICS-UNLP/CONICET/UNTREF

En los “Aportes para el debate curricular en la formación docente” (2000, p. 7) se la menciona dentro de los saberes corporales lúdicos y motores; mientras que en varios diseños curriculares del nivel inicial se encuentran menciones a ella (Chubut 2008, Mendoza 2015, Caba 2000) y también se propone en cursos de capacitación para docentes del nivel, tanto en la Provincia de Buenos Aires como en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Sin embargo, no tiene un lugar importante en la formación docente en nivel inicial (en Caba y Provincia Buenos Aires), si bien la Provincia de Buenos Aires tiene entre las materias del profesorado, la de Corporeidad y Motricidad y la CABA tiene un cuatrimestre de un Taller de Expresión corporal en el nivel inicial.

Programas y leyes orientadas a primera infancia

La disponibilidad del adulto aparece mencionada en diseños y bibliografía educativa en forma contemporánea a la promulgación de leyes y la creación de programas que se orientan al cuidado y la educación del niño pequeño elaboradas en los últimos 10 años. Entre ellas encontramos la Ley Nacional de Educación 2006, la Ley 26061 de Protección Integral de Derechos de niños, niñas y adolescentes 2005, la Ley de Centros de Desarrollo Infantil 2007 y el programa Nacional Primeros años (se orienta al desarrollo de niñas y niños de 0 a 4 años).

Todas estas políticas públicas tienen en cuenta la interacción entre el cuerpo del docente y el del niño y se ocupan de la cuestión del niño pequeño al cuidado de adultos que no son sus padres, en instituciones de cuidado y educación.

De esta manera se enfatiza la importancia del vínculo y la interacción en esta relación asimétrica entre el docente y el niño pequeño. Una cuestión que también ha sido objeto de estudio de la psicología, la puericultura y la pedagogía. Pikler (1984) y Violante (2008 y 2011) desde distintas perspectivas acerca de la infancia, sus características y necesidades.

Sobre la disponibilidad corporal

La disponibilidad corporal puede ser definida desde diferentes campos (psicomotricidad, psicoanálisis, expresión corporal, educación física, entre otros), y desde la perspectiva psicomotriz es considerada específicamente dentro del sistema de actitudes del psicomotricista (Aucouturier, 1985), para

quien existe una formación corporal orientada hacia esta actitud de “disponibilidad” (que se construye a través del ajuste tónico, de las fluctuaciones tónicas por la vía del tacto, la mirada y la voz).

Los estudios de la presencia del cuerpo en la educación son relativamente recientes, y han sido orientados desde la mirada de la psicomotricidad (Aucouturier, B. Darrault, I. y Empinet, J.L. 1985). La expresión corporal, la pedagogía, la educación física, la educación corporal y la antropología. Allí comienza, a esbozarse la idea de un cuerpo afectivo y afectado,que se muestra en la interacción..

La cuestión de la disponibilidad corporal del docente aparece en las investigaciones de especialistas en educación infantil como Soto y Violante (2011), ubicada entre los pilares para el logro de una enseñanza adecuada en el nivel inicial, como parte de las actitudes del docente, junto con la palabra y el afecto.

Disponibilidad corporal

En la formación de los psicomotricistas en diferentes países, se lleva a cabo una formación corporal personal con el objetivo de orientar la actitud de disponibilidad corporal que exige la profesión.

Según Valsagna (2009) esta disponibilidad “implica disponerse desde una actitud, involucra lo corporal pero no desde una posición anátomo-fisiológica que permita determinada postura o acción corporal, sino en una actitud integrada en la persona; una disponibilidad que la habilite a estar dispuesta hacia el otro o lo otro, incluso hacia su propia participación” (p. 89). Mientras que Chokler (1998) se refiere a ésta como “la capacidad de utilización intencional del cuerpo y a la calidad de la realización motora y gestual en cuanto a precisión, armonía, habilidad y logro del proyecto” (p. 50).

Violante (2008) incluye entre los modos de participar en la enseñanza de los más pequeños, el ofrecimiento de la disponibilidad corporal.

Disponibilidad del docente

Los docentes del nivel son convocados desde la tarea a disponer de su cuerpo tanto para el movimiento y las posturas como para ser soportes del desarrollo de los niños. Esto requiere de una cierta plasticidad en las actitudes y posturas y de un trabajo sobre lo emocional, que les permita distanciarse de lo propio para

"escuchar" a los niños. Esto nos permite preguntarnos, en este contexto, ¿de qué da cuenta la disponibilidad corporal, se está disponible para todos los niños, el docente puede ser flexible para adaptarse a los "diferentes modos corporales de los niños a su cargo o la adaptación corre por cuenta de los niños?

Instituciones para la primera infancia

En los últimos años se ha multiplicado la oferta de instituciones dedicadas al cuidado y la educación del niño pequeño (desde los 45 días) en nuestro país. Esta oferta incluye entre otros, jardines maternales, Centros de Educación Infantil, Escuelas infantiles Jardines de infantes, jardines comunitarios y juegotecas (dependientes de Educación) y otros dependientes de Desarrollo social, como los Centros de Primera Infancia (CPI) de CABA y los CEDI (Centros de Desarrollo Infantil).

Estas instituciones asumen diferentes posturas con respecto a la calidad y modalidad del vínculo docente-niño. Este interés por el vínculo y los cuerpos en relación se ve afectado, en los últimos 10 años por un aumento de denuncias por abusos y falta de cuidados o maltratos en jardines maternales y de infantes en todo el país. Estas denuncias generan preocupación y malestar entre los docentes y educadores. Existen pautas internas en algunas instituciones que indican la forma y el lugar en el que los docentes deben cambiar a los niños (en caso de necesidad), si bien entre la normativa educativa encontramos guías de orientación y protocolos de intervención en donde se aclara específicamente que no existe legislación que impida cumplir con el cuidado y el aseo de niñas y niños, ni con el cambiado de pañales o ropa cuando la situación lo requiera. (Guía Federal de Orientaciones para la Intervención Educativa en Situaciones Complejas relacionadas con la vida escolar del Consejo Federal de Educación (2014, p.41))

Voces

En el relato de una docente del nivel podemos escuchar que "las docentes que estaban en el jardín cuando se hizo la denuncia ahora tienen miedo, ya no se las ve disponibles para con los niños" (Trabajo de campo, 2015), lo que abre una pregunta en relación con la incidencia de las denuncias (o el temor ante ellas) en la modalidad con que los docentes se relacionan con los niños pequeños en el Jardín. Eskin (2011), en su investigación sobre el abuso sexual

infantil, aporta datos de una encuesta donde el 100% de los docentes de nivel inicial afirma que las denuncias contra el personal docente han aumentado en el último tiempo, y varios de ellos confirman que realizan acciones para prevenir esta sospecha, en su quehacer cotidiano con los niños. Es de destacar también el rol de los medios de comunicación masiva con respecto a esta temática, sembrando dudas, cuestionando a las víctimas y no respetando la intimidad y los derechos de los sujetos involucrados. Los modos de titular las noticias y la cobertura periodística de los casos denunciados denotan un posicionamiento frente a la temática. El diario El Día de La Plata titula "Padres y docentes, una relación cada vez más marcada por la desconfianza" (15-4-16), Página 12 en diciembre de 2014 publica una nota "Docentes: claves para detectar el abuso sexual infantil", mientras que Tiempo sur de Rio Gallegos, titula "Jornada de trabajo tras denuncia por presunto abuso en el jardín".

En relación a la disponibilidad corporal, al conversar con algunas docentes del nivel, encontramos que la categoría de "disponibilidad" presenta variantes; para algunos se orienta a un sostén cuerpo a cuerpo, o al consuelo en momentos de angustia o de dolor; otros la entienden como un acompañamiento en momentos en que los niños no pueden conciliar el sueño, por la vía de un contacto o de palabras (notas de campo 2015-2016), marcando diferencias en la concepción de la disponibilidad corporal y abriendo la pregunta sobre los particulares modos de apropiación de los sujetos con respecto a lo prescripto.

Esta investigación toma, como punto de partida, mi propia experiencia en la formación docente de nivel inicial, en la cátedra de Expresión corporal en el nivel inicial (Caba, 2014-2016, Gestión estatal).

Allí pude observar las dificultades que mostraban las alumnas, futuras docentes, en distintas actividades que involucraban al cuerpo y el movimiento. Actividades que implicaban cambios posturales, como sentarse en el suelo o acostarse, o trabajos en parejas con objetos auxiliares.

Un tema que aparecía de manera recurrente era el dolor que las alumnas experimentaban en "su cuerpo". Dolores nombrados, en primera medida, con nombres médicos, que impedían o complicaban su acceso a determinadas posturas ("yo no me puedo acostar porque tengo lumbalgia", "tengo la rodilla inflamada y no puedo doblarla", "si me siento en el suelo no me voy a poder levantar", "tengo mal la columna, no puedo hacer ejercicios". Notas de campo 2014). Datos que inauguraron una serie de interrogantes acerca de

las representaciones en torno al cuerpo de los estudiantes y futuros docentes del nivel y que permiten poner en cuestión las modalidades o configuraciones que adquiere la disponibilidad corporal.

Por otro lado, en los últimos años, ha aparecido bibliografía dedicada al nivel, donde se hace referencia a la temática de la disponibilidad corporal del docente (Diseños curriculares y material de consulta). Así, encontramos menciones a la disponibilidad corporal del docente en el Diseño Curricular de Chubut, donde hace referencia a pilares para el logro de una enseñanza adecuada en el nivel inicial, y dentro de ellos se encuentran: "la conformación de lazos de sostén, confianza, respeto, complementariedad con el niño y las familias, y la oferta de andamiajes y puentes centrados en el uso de la palabra, la disponibilidad corporal y las expresiones de afecto" (2012, p.38). En este sentido menciona las actitudes del docente (disponibilidad corporal, palabra y afecto). El Diseño de Mendoza (2015) indica que el docente "debe contar con disponibilidad emocional, afectiva para interpretar y sostener al niño" (p. 44); mostrándolo como "garante de la constitución subjetiva del niño, a través de la calidad de la relación vincular, afectiva, sostenida y segurizante" (p. 44) y el Diseño de Caba señala que "la tarea en maternal involucra particularmente al cuerpo del docente" (2015, p.3). En el Diseño de Provincia de Buenos Aires se destaca que "Para que el juego en la escuela contribuya con la formación de sujetos autónomos es necesario enriquecerlo, respetando la iniciativa de los niños al tiempo que se la potencia. Esto supone un adulto disponible, con buena escucha, con intención de brindarse y de dejarse sorprender por el otro" (2008, p. 65) y "estar disponible para acompañar y propiciar el juego del niño" (2008, p. 74).

El cuerpo en la formación docente

La disponibilidad corporal tiene poco lugar en la formación docente en nivel inicial (en CABA y Provincia Buenos Aires). La Provincia de Buenos Aires tiene entre las materias del profesorado, la de Corporeidad y Motricidad y la CABA tiene un cuatrimestre de un Taller de Expresión corporal en el nivel inicial donde se puede abordar esta temática. El diseño para la formación docente de nivel inicial de la Provincia de Santa Fe agregó en su última versión (2009) las unidades curriculares de "Movimiento y cuerpo I y II" con un enfoque que promueve "aspectos auto-formativos y preventivos que

acompañen al estudiante y su futura vida profesional" (p. 4) ubicadas dentro del Campo de la Formación General. La propuesta del diseño es la de "trabajar desde una mirada antropológica donde lo biológico y lo cultural dialogan con el fin de enriquecer la disponibilidad pedagógica" (p.35).

Investigaciones sobre corporalidades

El cuerpo ha ido apareciendo en los estudios sociales y antropológicos en los últimos 30 años, donde se han realizado diferentes investigaciones que se orientan a preguntarse por el lugar del cuerpo en la escuela y el cuerpo en la educación (Milstein (1999), Davini (2000) y Bourdieu (2007) entre otros).

También la categoría de cuerpo fue problematizada, para ser abordada desde diferentes perspectivas que procuran comprender los distintos "modos del cuerpo" y sus aprendizajes sociales. Entre ellas encontramos la "pedagogía implícita" (Bourdieu, 2007) y los "modos somáticos de atención" (Csordas, 1993), entendiendo por esto procedimientos aprendidos mediante la incorporación práctica y por lo tanto fuera del alcance de la conciencia de sus practicantes. En esta misma línea encontramos escritos sobre el "habitus docente" sostenidos por los aportes de Bourdieu (2007) como habitus profesional que se reproduce en el tiempo al estar "incorporado" (Davini, 2000).

Diferentes investigadores en el área de las ciencias sociales han hecho referencia a este tema (Mauss,1936; Le Breton,2002; Bourdieu, 2007; Foucault, 1992; Schepper Hughes, 1987; Csordas,1993) enfatizando la concepción que entiende al cuerpo como una construcción social y cultural, donde la vida sociocultural construye prácticas, representaciones y experiencias diversas del cuerpo. Estas investigaciones permiten aproximarse a modos de pensar la disponibilidad corporal del docente.

Del cuerpo en la educación

Históricamente, las reflexiones sobre el cuerpo en la educación infantil habían comenzado a tener un lugar en las primeras aproximaciones de la psicomotricidad en la educación especial y la reeducación, luego ingresó al nivel inicial de la mano de Costallat (en la década del 60) y se concretaron formaciones para el trabajo en los distintos niveles educativos (en la década del 70).

También la expresión corporal ingresó en la misma época en Argentina a los establecimientos de nivel inicial. Estas iniciativas, se centraban, en primer

lugar, en el cuerpo del niño y su capacidad expresiva. La psicomotricidad en su enfoque educativo ofreció espacios para que las emociones, los afectos, y la pulsionalidad, encontraran un espacio que los alojara en la escuela, de la mano de psicomotricistas que ofrecían su propia "disponibilidad corporal" al despliegue de los niños.

A partir de la difusión de autores como Calmels (2015) quien habla de un adulto significativo que dispone su cuerpo en relación; el lenguaje de la psicomotricidad ha encontrado un lugar en los diseños curriculares de nivel inicial y en la formación docente (sus textos se encuentran entre la bibliografía obligatoria de los profesorados de nivel inicial). Entendiendo que la disponibilidad corporal articula el cuerpo del docente con el del niño en el Jardín Maternal, por la vía del contacto, el soporte, el sostén y muchas veces, la proximidad de los cuerpos.

Del jardín maternal

El jardín maternal (de 45 días a 2 años) toma características particulares con relación al cuidado y a la presencia del cuerpo en la interacción. Hasta hace poco tiempo (10 años) no había formación docente para esta franja etaria, y según sostienen las docentes en las entrevistas realizadas durante 2015 (trabajo de campo realizado durante la cursada de Taller de Análisis institucional, Maestría en Educación Infantil 2015 en un Jardín Maternal público de CABA), los conocimientos sobre el maternal tuvieron que ser aprendidos durante la marcha y en la misma práctica. En la actualidad existen formaciones de posgrado o especializaciones en maternal en el ámbito público y privado.

Las distintas orientaciones pedagógicas modelan el modo de disponer del cuerpo del adulto en relación al niño pequeño en las instituciones. Entre ellas encontramos el método Pikler que analiza cuál es el rol del adulto con respecto al cuerpo del niño, buscando el respeto por la autonomía del niño pequeño. Otras orientaciones como la pedagogía de la crianza, entienden que, en las instituciones, los adultos asumen la crianza de los niños, ofreciendo alimento y cuidado, lo que incluye el ofrecimiento de contención afectiva, sostén, brazos. Esta concepción entiende crianza como un proceso educativo donde se transmite al niño un conjunto de saberes sociales propios de la comunidad, al mismo tiempo que se los ayuda a conquistar su autonomía (Violante, 2008).

Por otro lado, a partir de la sanción de la ley de Educación Sexual Integral (26150/06), la cuestión de las denuncias por ASI (Abuso sexual infantil) o maltrato en los jardines, pareciera incidir en el modo en que los docentes se ocupan y se relacionan con los niños, particularmente en situaciones que impliquen o necesiten contacto corporal.

Taller de expresión corporal en nivel inicial (Caba). Una propuesta de formación docente

Entre los objetivos del taller de expresión corporal propuestos por la dirección de curriculum de la Ciudad de Buenos Aires, encontramos el de favorecer la disponibilidad corporal de los futuros docentes, combinado con la formación de espectadores y la oferta de posibilidades de exploración en lenguajes artísticos expresivos. Entre los alumnos (futuros docentes de nivel inicial) es grande la sorpresa al ser invitados a responder la pregunta por el cuerpo. Aparecen allí referencias a la imagen del cuerpo en sentido social y a la estética, con una marcada diferencia al reflexionar sobre el cuerpo del adulto y el cuerpo del niño. Este último es nombrado como puro y como fuente de alegría y placer.

En el movimiento expresivo aparecen cuestiones, como la timidez, las rigideces, la vergüenza, frente a la mirada de los otros (que pueden juzgar o evaluar la calidad de los movimientos). Aparece aquí algo que esbozan, como si el cuerpo fuera más de lo que expresa, más que el gesto mismo que se hace visible para los otros. El cuerpo dice de quien lo porta, responde a formatos sociales, responde a lo emocional y allí se sustenta, se abre o se cierra en el contacto.

En mi experiencia como docente en el taller de expresión corporal en el nivel inicial, al proponer la escritura de diarios de viaje (para narrar la experiencia vivida en primera persona) y reflexiones sobre el cuerpo, lo que se hacía evidente era la falta de conciencia del propio cuerpo y el registro de zonas de dolor como primer modo de abordaje de la corporeidad.

Cerrando para abrir la pregunta

Resulta al menos curioso que una temática tan nombrada en los diseños curriculares y en los libros de pedagogía en educación infantil, no encuentre espacio más que dentro de un taller que tiene además otros objetivos y una duración cuatrimestral.

¿De qué modo habilitar nuevos modos de apropiarse y saber del cuerpo? ¿Cómo hacer lugar a los diversos modos de las subjetividades y los diversos modos del cuerpo?

Diversos autores relacionados con la educación nombran en relación al rol docente la *disponibilidad corporal* (como escucha al propio cuerpo y al cuerpo del otro, observación de las propias resonancias tónico emocionales y posibilidad de descentración). Concepto que puede ser comprendido pero que debe ser aprehendido por los docentes o futuros docentes de manera vivida, y que se encuentra atravesado por la experiencia y el sentido.

¿Cómo se consigue la disponibilidad, de qué se trata, qué implica para el docente estar disponible al juego abierto con grupos de niños? ¿Es lo mismo pensarlo en lactantes que en niños de 3 o 4? ¿Cómo se habilita, desde la formación misma, esta posibilidad de poner el propio cuerpo en juego, sabiendo que ésta debe ser una construcción que necesita ser acompañada por otros?

Nos interesa abrir la pregunta sobre cómo se entiende la disponibilidad corporal, cuál es la relación de las representaciones en torno a ella y las representaciones sobre el propio cuerpo y el de los niños que tienen estudiantes y docentes del nivel. Este escrito se ubica en el inicio del despliegue de estos interrogantes.

Bibliografía

Abad Molina, J. (2007). Experiencia Estética y Arte de Participación: Juego, Símbolo y Celebración. En Diaz Rodríguez, S. (coord.). *La Educación Artística como instrumento de Integración Intercultural y Social* (pp. 37-76). Madrid. Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Secretaría General Técnica.

Aucouturier, B., Darrault, I. y Empinet, J. L. (1985). *La práctica psicomotriz: reeducación y terapia*. Barcelona: Científico médica.

Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

Calmels, D. (2007). *Juegos de crianza: el juego corporal en los primeros años de vida*. Buenos Aires: Biblos.

Calmels, D (12/04/2015) Diario Salta 21. Entrevista por Rolando Revagliatti. Recuperado de http://salta21.com/Daniel-Calmels-sus-respuestas-y.html

Castro, R. y Fariña, C. (2015). Hacia un cuerpo de la experiencia en la educación corporal. *Revista Brasileira de ciencias do esporte*, *2*(37), 179-184. Recuperado de www.rbceonline.org.br

Chokler, M. (1998). *Los organizadores del desarrollo psicomotor*. Buenos Aires: Ediciones Cinco.

Costallat, D. (1969). *Psicomotricidad I*. Buenos Aires: Losada.

Csordas, T. (1993). Somatic Modes of Attention, *Cultural Anthropology* 8 (2): 135-56.

Diseños curriculares para nivel inicial

GCBA (2000) Diseño curricular para nivel inicial

GCBA (2015) diseño curricular para la educación inicial. Niños de 45 días hasta dos años.

Provincia de Buenos Aires (2008) Diseño curricular para nivel inicial

Provincia de Mendoza (2015) Diseño curricular para nivel inicial

Provincia de Chubut (2008) Diseño curricular para nivel inicial

Gobierno de Santa Fe. Ministerio de Educación. Profesorado de Educación inicial. Diseño para la formación docente (2009) Provincia de Santa Fe

Davini, M.C (2000) La formación en la práctica docente. Voces de la educación. Paidos

Eskin, Y. (2011). *Los docentes y el abuso sexual infantil. Obstáculos para la intervención docente en la CABA.* (Tesis de Especialización superior en educación sexual). Instituto superior del profesorado Joaquín V. González. Recuperado en http://www.paolaraffetta.com.ar/

Eskin, Y. (19/12/2014*). Docentes: claves para detectar el abuso sexual infantil*, Pagina 12. Recuperado de https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/las12/13-9389-2014-12-19.html.

Foucault, M. (1992) [1977]. Las relaciones de poder penetran en los cuerpos. En: *Microfísica del poder*. Madrid: De La Piqueta.

Godoy,F (07/07/2015)"Jornada de trabajo tras denuncia por presunto abuso en el jardín". Tiempo Sur. Recuperado de https://www.tiemposur.com.ar/nota/91478-jornada-de-trabajo-tras-denuncia-por-presunto-abuso-en-jard%C3%ADn.

Le Breton, A. (2002) Antropología del cuerpo y modernidad. Nueva Visión. Buenos Aires. Argentina

Legislaciones y guías de orientación

Ley 26061 de Protección Integral de Derechos de niños, niñas y adolescentes (2005),

Ley de Centros de Desarrollo Infantil (2007)

Ley de Educación Sexual Integral (26150/06) Argentina

Ley Nacional de Educación (2006). Argentina

Guía federal de orientaciones para la intervención educativa en situaciones complejas relacionadas con la vida escolar del Consejo Federal de Educación (2014).

Guías de orientación y protocolos de intervención (Dirección general de cultura y educación de la provincia de Buenos Aires, de 2012).

Martínez Álvarez, L. (2013). El tratamiento de lo corporal en la formación inicial del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, *27*(3), 161-175. http://www.redalyc.org/html/274/27430309011/.

Milstein, D. y Mendes, H. (1999). *La escuela en el cuerpo*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Mauss, M. (1936). Técnicas y movimiento corporales, *Journal de Psychologie*, *XXXII*(3) 4. Re-editado en Mauss, M. (1979). *Sociología y Antropología*. Madrid: Tecnos.

Padres y docentes, una relación cada vez más marcada por la desconfianza. (26 /04/ 2015). Diario El Día. La Plata. Recuperado de https://www.eldia.com/nota/2015-4-26-padres-y-docentes-una-relacion-cada-vez-mas-marcada-por-la-desconfianza

Pikler, E. (1984). *Moverse en libertad*. Madrid: Ediciones Nancea.

Valsagna, A. (2009). La formación corporal del psicomotricista. *Revista Iberoamericana de psicomotricidad y técnicas corporales 33*, 85-94. Recuperado de http://www.psicomotricidadum.com/

Violante, R. y Soto, C. (2008). *Pedagogía de la crianza*. Argentina: Paidós.

Violante, R. y Soto, C. (2011). *Didáctica de la educación inicial: Los pilares*. Buenos Aires: Foro para la educación inicial. Encuentro regional del sur.

Prácticas educativas expresivas e inclusivas en escuelas de la Cuenca Matanza Riachuelo

Javier Augusto Nicoletti[1] y Gloria Campomar[2]

Resumen

La implementación de programas de educación física que puedan dar respuesta a las necesidades sociales es un aspecto central en el diseño actual de los proyectos de extensión que se realizan en las instituciones del nivel superior. Por tanto, la educación física debe diseñar intervenciones que puedan alcanzar a todas las personas, buscando mejorar su bienestar general. El trabajo que se presenta muestra resultados del Proyecto de extensión universitaria denominado *Promoción de la salud comunitaria en escuelas de la Cuenca Matanza Riachuelo*, donde se utilizaron prácticas educativas expresivas como estrategias de participación, destinadas a promocionar el derecho humano a la salud de manera integral como aspecto esencial para la mejora de la calidad de vida de la comunidad.

Palabras Claves: educación física, practicas corporales expresivas, derecho humano a la salud.

Introducción

El presente trabajo explora los resultados del Proyecto de extensión universitaria denominado *Promoción de la salud comunitaria en escuelas de la*

[1] UNLaM jnicoletti@unlam.edu.ar

[2] UNLaM glocampomar@hotmail.com

Cuenca Matanza Riachuelo realizado en centros educativos ubicados en el Partido de La Matanza (Provincia de Buenos Aires).[3]

La fundamentación de la propuesta estuvo basada en la búsqueda de alternativas de intervención que faciliten la mejora en la calidad de vida de la población a través de la función de la extensión universitaria como dispositivo institucional que favorece la proyección de los centros universitarios en la comunidad.

Desde un marco contextual, la propuesta se aplicó en la región que comprende la denominada Cuenca Matanza Riachuelo, siendo una zona que cuenta con antecedentes históricos de problemas de contaminación, marginación, deterioro ambiental y desigualdad social. Es por ello, que partiendo de la noción que la inclusión social requiere de un esfuerzo constante de todos los sectores que conforman la sociedad y a los fines de acompañar la promoción de los derechos humanos dentro de los espacios locales, la propuesta fue colaborar en que los derechos de todas las personas puedan verse desplegados en forma concreta y por medio de la articulación de estrategias que sean efectivas en cuanto a su alcance de intervención.

Dentro de las condiciones que son determinantes para la efectiva realización del derecho a la salud, cobró relevancia para el diseño del Proyecto, la posibilidad que la población tenga acceso a la información y los conocimientos sobre cuestiones relacionadas con la salud y su cuidado, pero que al mismo tiempo los alumnos y alumnas de las escuelas participantes adhieran con interés a la realización de prácticas educativas inclusivas articuladas desde sus posibilidades expresivas y comunicativas.

La Organización Mundial de la Salud (1986), manifiesta que “la salud es un concepto positivo que enfatiza recursos sociales y personales, junto con capacidades físicas. Por tanto, la promoción de la salud no es simplemente responsabilidad del sector sanitario, sino que va más allá de los estilos de vida saludables para llegar al bienestar” (p. 4), de allí que el objeto del proyecto fue promover una intervención inclusiva desde el ámbito de la educación física y por medio de prácticas educativas que promuevan la participación

[3] Proyecto seleccionado en1a CONVOCATORIA DE PROYECTOS DE EXTENSION UNIVERSITARIA UNIVERSIDADES CON ACUMAR- Ministerio de Educación**.** Título del Proyecto: *Promoción de la salud comunitaria en escuelas de la Cuenca Matanza Riachuelo.* Universidad Nacional de La Matanza, 2015-2016.

en escuelas, localizadas en la Cuenca, a través de un programa de talleres integrales abiertos a la comunidad educativa.

La Educación Física en los nuevos contextos

La educación concebida como la encargada de la transferencia de la cultura en la humanidad actual, requiere de una constante reflexión acerca de temas tales como: equidad y justicia, en pos de una sociedad más inclusiva e igualitaria que mejore la vida de las personas, considerados indicadores de progreso social, en íntima relación con una adecuada democratización de los procesos educativos. La Educación física no puede estar ajena a dichas demandas y transformaciones.

Hoy se sabe que el campo, al igual que otros, se ha construido a partir de los proceso históricos-políticos que lo configuraron y le otorgaron su identidad, por tanto distintos enfoques, perspectivas y paradigmas sobre los cuales se constituyó la disciplina le han dado a lo largo de su recorrido diferentes acepciones, sin embargo se concluye que ha sido siempre alrededor de dos conceptos dominantes: el cuerpo y el movimiento; mientras la idea filosófica de Hombre[4] en una sociedad determinada ha condicionado los discursos y sus prácticas en cada momento. Por tanto, los diversos enfoques que han atravesado el campo, como la perspectiva biológica-fisiológica, la psicológica, la pedagógica, o más recientemente la humanística-social, han resignificado a la educación física a lo largo de su existencia y que básicamente fue influenciada por dos pensamientos fundamentales: la concepción dualista o cartesiana, que se expresa en la clásica escisión entre cuerpo y mente, y el movimiento positivista, que reivindica el papel de las ciencias naturales como modo de legitimación de nuestro campo de saber. Así, "construir cuerpos por entero, cuya forma coincida, sin restos, con el modelo aprehendido por la ciencia, fue el horizonte a partir del cual se desarrolló el proyecto, siempre renovado (y nunca completamente realizado) de educación del cuerpo en la modernidad" (Pich; Da Silva y Fenstersiefer, 2015, p.59). En este sentido, el cuerpo de la modernidad ligado a la naturaleza, consiste en moldearlo según la métrica producida por la propia ciencia. "(…) El equívoco de la ciencia

[4] "Con el término "hombre" Foucault se refiere aquí a dos figuras de la disposición de la episteme moderna la "analítica de la finitud" y las "ciencias humanas". Estas se formaron hace apenas dos siglos cuando se comenzó a pensar lo finito a partir de lo finito" (Castro, 2004, p. 167).

moderna reside en el hecho de tomar como equivalentes la cosa y el enunciado científico (conceptual), sin problematizar el propio estatuto del lenguaje que torna posible esto" (Pich, Da Silva y Fenstersiefer, 2015, p. 61).

Sin embargo, en las últimas décadas se observa un giro respecto de la comprensión del cuerpo y el movimiento. Es decir, que a partir de finales del siglo XX y principios del XXI, la disciplina tuvo una fuerte influencia humanista-social. Si bien, a lo largo de la historia hubo muchos esfuerzos -en especial filosóficos- para definir la condición y el sentido del cuerpo para el sujeto, solo recién en las últimas décadas se ha intensificado el poder explicativo del cuerpo. Lo que caracteriza el pensamiento de estos autores, es el planteamiento de la corporeidad humana como un fenómeno social y cultural, y de la intervención de la construcción corporal como un reflejo de las acciones que tejen la trama de la vida cotidiana de las personas, otorgándole su identidad.

El actual contexto, donde la sociedad exige que la educación física esté en permanente actualización, para que sus intervenciones sean efectivas en cuanto a los resultados y metas buscadas (Nicoletti y Gabay, 2015), encontrar las fuentes de representaciones del cuerpo en la sociedad implica observar el vínculo social entre el sujeto y su cuerpo.

En suma, de un tiempo a esta parte, hay una gran cantidad de conocimiento producido alrededor del cuerpo, estos discursos expresados hoy -con gran valorización- en algunos contenidos propios de la educación física, demuestran el impacto que han tenido en la construcción del campo hasta la actualidad, que nos permite pensar en una práctica mucho más social, como lo son las prácticas con una marcada intención expresiva. Dichas prácticas pueden convertirse en "un recurso didáctico para ser utilizado en las practicas escolares", y la educación física es un medio posible para cumplir con dicho propósito (Campomar, 2014, p. 42).

Intervención educativa para la promoción del derecho a la salud: el caso de las prácticas educativas expresivas en escuelas del territorio

Por otro lado, diversos proyectos permiten observar la actual importancia de la articulación de la extensión universitaria y el campo de la educación en general (incluida la educación física) en la aplicación de acciones destinadas

a comprender y aportar intervenciones que promuevan los derechos en la comunidad.[5]

Estos cuestionamientos y realidades observadas nos motivan a construir y proponer distintas actividades que intentan superar y mejorar las problemáticas planteadas. Para tal fin, se realizaron encuentros en las escuelas de la Localidad de Laferrere, y González Catán, del Partido de La Matanza, con alumnos y alumnas de cuarto, quinto y sexto año de la E.P.B., y de cuarto, quinto y sexto año del nivel medio.

Así, las actividades de extensión que se vienen desarrollando desde el año 2015 y se continúan, se encuentran en articulación con la cátedra de Expresión Corporal de la formación inicial de profesores en Educación física. Estas acciones basadas en una práctica corporal expresiva, proponen la utilización del ritmo y la música como eje para su abordaje.

La meta fue realizar una práctica corporal que no resultase tan cotidiana como el deporte, la gimnasia o la vida en la naturaleza, denominada Práctica Corporal Expresiva (Ferreira, 2002; Ré, 2012; Campomar, 2014). Los materiales didácticos utilizados fueron, entre otros, tachos y bombos para producir sonidos, instrumentos de percusión tocados por los propios alumnos de la escuela, donde las figuras musicales: Blancas, Negras, Corcheas y Redondas, han sido los elementos que guiaron las acciones, traducidos en movimientos.

Las realidades y características del territorio donde se llevó adelante la propuesta motivaron a construir, dentro del conjunto de actividades planificadas, una actividad de extensión universitaria que cuente con la singularidad de motivar a los participantes en la búsqueda de la promoción al derecho al juego y a la actividad física, pensada para una real inclusión educativa, a través de una práctica expresiva. Para tal fin, se diseñó un encuadre de trabajo en las escuelas que contó con la realización de cuatro encuentros. A partir del diseño de la propuesta, el campo de abordaje de dichas prácticas estuvo enfocado en:

[5] Pueden citarse: Inclusión social y promoción de la salud en la localidad de Virrey del Pino - Proyecto seleccionado por 22º convocatoria de proyectos de extensión universitaria y vinculación comunitaria: “universidad, estado y territorio” 2014- Universidad Nacional de La Matanza. Proyecto del Programa Nacional de Voluntariado Universitario 2014: Inclusión y promoción de los derechos en jóvenes con discapacidad del Partido de La Matanza – Universidad Nacional de La Matanza.

- Favorecer el lenguaje corporal, junto con aspectos gestuales y expresivos.

- Producir interés y motivación por participar de las actividades, la creatividad, el cuidado del propio cuerpo y el respeto por los pares.

- Facilitar la comprensión de las diversas consignas verbales y no verbales, el razonamiento, la asimilación y la toma de decisiones en conjunto.

Se destaca que los talleres estuvieron diseñados en forma secuencial, partiendo de un primer momento de presentación y explicación de la propuesta, un segundo momento de aplicación de la propuesta y finalmente, un tercer momento de valoración y reflexión de las acciones, por medio de una puesta en conjunto de los aspectos positivos y por mejorar.

De esta forma, a partir de una metodología apoyada en la interactuación expresiva entre los niños y niñas participantes, fue posible reflexionar acerca de una práctica que resultó agradable realizar, en un contexto de seguridad y cuidado ambiental. Así, a través de la música y el movimiento se promovió una actividad compartida de integración de los alumnos y alumnas participantes.

Los resultados han sido exitosos en cuanto al cumplimiento de los objetivos propuestos. La participación ha sido masiva, destacándose la motivación por parte de los alumnos y alumnas tanto del nivel primario como del nivel medio en realizar acciones integradas en el marco de una actividad de inclusión. El valor de la actividad estuvo reflejado en la total adhesión a la práctica de los participantes, incluidos otros alumnos y alumnas de los establecimientos que al observar desde sus aulas la clase, también se unieron a la propuesta. Además, un alto porcentaje de alumnos varones que, según los dichos de sus maestras no eran motivados a realizar otra práctica que no sea futbol, han tenido una participación activa y respetuosa, en especial integrados a las alumnas mujeres, quienes demostraban su agrado y alegría a través de sus expresiones y acciones.

Asimismo, los docentes y alumnos universitarios que colaboraron en la tarea, han expresado a través de sus relatos, que han vivenciado una práctica diferente, que logró incluir a todos los participantes, quienes jugaron desde el primer momento con sus posibilidades expresivas y creativas, valorizando la integración entre los saberes teóricos, que se construyen en algunas cátedras de la formación como es el caso de Expresión Corporal, con la realidad de una práctica escolar pensada para ese cuerpo social.

El trabajo realizado buscó aportar en la construcción de respuestas que sean válidas en cuanto a su metodología de aplicación, eficaces en cuanto a la generación de resultados concretos y observables en acuerdo con la adhesión de todos los participantes a una práctica notablemente inclusiva, que puede ser encuadrada, además, para el cuidado de la salud comunitaria de los habitantes de la Cuenca Matanza-Riachuelo.

Conclusiones

Los resultados observados en el Proyecto resultaron de una alta integración de los participantes de las escuelas, en un entorno expresivo–comunicativo, de promoción de la salud, a través de una clase de Educación Física. La propuesta de los talleres permitió facilitar a los participantes, por medio de una práctica diferente, el acceso a información sobre el cuidado de la salud, el cuidado ambiental y la calidad de vida como beneficio personal y colectivo.

La utilización de herramientas didácticas destinadas a la expresión se ha consolidado como un mecanismo de fortalecimiento social, generando aportes para la resolución de problemas de la comunidad, y permitiendo abrir nuevos estudios sobre nuevas prácticas, en los alumnos y docentes de las escuelas.

En conclusión, a través de la experiencia e insumos aportados por el Proyecto Promoción de la salud comunitaria en escuelas de la Cuenca Matanza Riachuelo, se podría inferir que las prácticas educativas con orientación expresiva proponen acciones altamente inclusivas, superadoras del problema de género y respetuosas de la diversidad. Este enunciado se ha reflejado en la adhesión a las prácticas en forma activa y respetuosa por parte de todos los participantes.

La problematización de los nuevos paradigmas a través de la innovación y la investigación buscan desarrollar un nuevo conocimiento, donde la reflexión sobre la acción pueda ser interpretada y analizada en base a lo que los profesionales realmente hacen (Furlong, 2002). En estos contextos, pensar en una propuesta de extensión universitaria requiere no solo del abordaje de los conocimientos técnicos, habilidades y destrezas, que guían su práctica, sino también de la comprensión de los procesos de reflexión que faciliten la construcción de los elementos integradores entre los saberes y una adecuada gestión.

En síntesis, la metodología aplicada en el Proyecto, se comporta como herramienta que tiene como función responder a una demanda y necesidad de

toda la comunidad, sobre la base de un diagnóstico emergente de situaciones concretas, generando así, una propuesta de práctica expresiva que además de brindar beneficios para una mejora de la condición física y la salud, permite abrir un espacio de integración con la comunidad escolar.

Bibliografía

Campomar, G. (2015). *Evolución del profesorado de Educación Física y su transición a la Educación Superior Universitaria.* Buenos Aires: Espacio.

Campomar, G., Murad, M. y Alvarado, A. (2015). *Educación física y extensión universitaria en el territorio por medio de prácticas corporales expresivas.* XI Jornada Nacional de Extensión Universitaria. UNLa-Ministerio de Educación. Inédito.

Castro, E. (2004). *El vocabulario de Michel Foucault, un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores.* Buenos Aires: Prometeo y Universidad Nacional de Quilmes.

Ferreira, U. M. (2002). Las prácticas corporales expresivas en el campo de la Educación Física, *Revista Fundación Dialnet*, (257), 9-12. Recuperado de: http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=302254.

Furlong, J. (2002). La intuición y la crisis de la profesionalidad entre los docentes. En Sancho, J. y Hernández, F. (ed.). *El profesor intuitivo* (pp. 26-54). Barcelona: Octaedro.

Nicoletti, J. y Gabay, G. (2015). Novos desafios para a formação do profesorado universitário. O direito à educação física das pessoas com discapacidade. *FIEP BULLETIN*, *v85* Special Edition, pp. 54-69. Disponível em http://www.fiepbulletin.net.

Organización Mundial de la Salud (1986). *Informe sobre la salud en el mundo, 1998. La vida en el siglo XXI. Una perspectiva para todos*. Ginebra: Organización Mundial de la Salud.

Pich; S., Da Silva, S. y Fenstersiefer, P. (2015). Cuerpo, lenguaje y (bío) política: los giros del cuerpo y su educación en la alta modernidad. En Galak, E. y Gambarotta, E. (ed.). *Cuerpo Educación y política* (pp. 61-87). Buenos Aires: Biblos.

R**é**, A. (2012). Prácticas corporales expresivas en las clases de Educación Física. *Boletín Electrónico REDAF,* **Año II** (29), 1-4. Recuperado de: http://www.redaf.gob.ar/nodo-socializacion-cientifica.php Acceso

La Educación Física [in] enseñable. Una revisión de los contenidos escolares

Gastón Esteban Meneses[1]

Resumen

El presente trabajo se inscribe en el grupo de investigación *Educación Física, Enseñanza y Escolarización del Cuerpo* (EFEEC) del Instituto Superior de Educación Física (ISEF-UDELAR).

El mismo se constituye en la base de la tesis de maestría en Ciencias Humanas con énfasis en Teorías y prácticas en Educación, de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE-UDELAR).

Desde este lugar se presenta un proyecto de investigación cualitativa de corte etnográfico, que intentará indagar en los intersticios curriculares, en los espacios que ocupan los sujetos, los discursos que despliegan en los procesos de textualización de los *saberes escolares*.

Algunas preguntas que movilizan el trabajo son: ¿qué se presenta como *saber-contenido* de la Educación Física en la escuela?, ¿qué distancia se establece entre la textualización y retextualización de ese *saber*?, ¿qué relación hay entre los registros del Saber y el programa escolar?

La idea central es contribuir a la articulación del campo académico con el campo profesional a través de la interacción con los docentes de las escuelas indagadas como parte del proyecto.

[1] Grupo de Investigación Educación Física Enseñanza y Escolarización del Cuerpo Universidad de la República (Uruguay) gaston.emeneses@gmail.com

En términos académicos se pretende establecer vínculos estrechos y sistemáticos con el resto de los investigadores de la Red Internacional de Investigación den Educación Física Escolar para aportar al fortalecimiento regional de la investigación de la Educación Física dentro del sistema educativo.

Antecedentes y Fundamentación

Antecedentes

El presente trabajo se constituye como base fundamental de la tesis de posgrado de la Maestría en Ciencias Humanas con énfasis en Teorías y Prácticas en Educación (2016-2018) del Instituto de Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República (FHCE-UdelaR).[2] Desde este lugar la idea es profundizar en la formación en investigación sobre educación y enseñanza en general, y a nivel particular enfocarnos en la investigación en *educación física escolar* de nuestro medio, en sus dimensiones teórica metodológica y aplicada.

Este trabajo, a su vez tiene una estrecha relación con el proyecto *Saberes y cultura escolar: un análisis de la enseñanza de la Educación Física en el marco de la educación primaria y secundaria uruguaya* (Ruegger, C. y Torrón, A. (coord.), 2016), el cual se enmarca en la intersección de la línea de investigación "Educación Física, enseñanza y escolarización del cuerpo" (EFEEC), y la "Red Internacional de Investigación Pedagógica en Educación Física Escolar" (REIIPEFE). El mismo fue presentado al llamado a Proyectos I+D, en proceso de análisis de documentos y que está siendo llevado a cabo actualmente por el equipo de investigación del grupo EFEEC el cual integro, y participo tanto en la elaboración del marco teórico y de los instrumentos para la recolección de datos, como en la realización del trabajo de campo, análisis y redacción del informe final.

La articulación entre ambos trabajos la establezco a partir de coincidir en uno de los escenarios elegidos para la indagación (la escuela), y porque ambos trabajos abordan una preocupación epistémica en torno a la enseñanza de la educación física en dicho contexto, desde una perspectiva teórica congruente.

[2] Se inscribe en el grupo de investigación *Educación Física, Enseñanza y Escolarización del Cuerpo* (EFEEC) del Departamento de Educación física y Prácticas Corporales del Instituto Superior de Educación Física, Universidad de la República.

La idea es vincular esa producción que tiene una lógica colectiva, con este proyecto que es de carácter individual, en tanto tesis de posgrado, para enriquecer la producción de la misma y a la vez potenciar y profundizar el trabajo del grupo EFEEC.

A nivel de la vinculación académica de este proyecto, el grupo EFEEC integra la Red Internacional de Investigación Pedagógica en Educación Física Escolar, la misma reúne equipos de investigación de nueve instituciones. De Brasil: Universidad Regional do Noroeste do Estado de Rio Grande do Sul (Unijuí), Universidade Federal de Espíritu Santo (UFES), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidad Federal de Santa Catarina (UFSC). De Argentina: Universidad Provincial de Córdoba -Instituto Provincial de Educación Física (UPC/IPEF)-, Instituto Superior de Educación Física "General Pico" (ISEF), Universidad Nacional de Comahue (UNCo), Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Y de Uruguay, el Instituto Superior de Educación Física (ISEF), Universidad de la República (UDELAR).

La idea es proyectar los avances de este trabajo en los encuentros de la Red y en eventos de las Universidades que la integran, así como también en los eventos académicos organizados por la FHCE en el marco de la Maestría en curso, con el fin de divulgar y enriquecer los debates académicos y al mismo tiempo recibir los aportes y críticas de los colegas para fortalecer la propuesta.

Desde el campo de la producción de conocimiento en educación física, se tomará como antecedentes y como referencias, las producciones acerca del lugar del *cuerpo* en la escuela, a partir de la línea de investigación que trabajó varios años en el ISEF, llamada *Cuerpo y Pedagogía*, que funcionó hasta el 2012, y que cuyas preocupaciones fueron retomadas por nuevas líneas, inscriptas en el Grupo de Políticas Educativas y Políticas de Investigación (GPEPI) en las líneas: *Cuerpo, Educación y Enseñanza* y la línea de investigación *Educación Física Escolar*. Esta última que dio lugar a la inauguración del grupo EFEEC. Destaco algunos trabajos de importancia para esta producción como los de Rodríguez Giménez (2008, 2009, 2013), Rodríguez Giménez y Ruggiano (2012), Dogliotti (2007, 2008), Torrón y Ruegger (2012, 2015).

De esta forma se intenta direccionar la propuesta de investigación para el fortalecimiento académico del grupo EFEEC y líneas involucradas, así como profundizar la formación en investigación que tendrá sus ecos en la enseñanza de grado en la Licenciatura en Educación Física (ISEF-UDELAR).

Fundamentación

Este proyecto tomará como clara referencia teórica, la producción que realizó el Grupo sobre Políticas Educativas y Acontecimiento Didáctico, a partir de los trabajos de la línea de investigación *Estudio de lo Didáctico como Acontecimiento Discursivo e Intersubjetividad*, donde se colocó una preocupación por la *tríada del saber* que "funda el acto de enseñanza en tanto que acto intrínsecamente epistémico y de lenguaje" (Bordoli, 2007, p.7). Se incorporan así, elementos críticos, provenientes de la *Teoría del Acontecimiento Didáctico*[3], ya que como aparato teórico nos permite interrogar el campo de la enseñanza en general y el de la educación física en particular, en su relación con el lugar del *sujeto, el lenguaje y el saber*, "la operación cognoscitiva es una operación de lenguaje mediante la cual el sujeto se representa un saber. Conocimiento materializado por el lenguaje y por ende distinto de *la cosa*. Éste es el conflicto epistemológico central que se halla en el centro de la problemática de la enseñanza y lo curricular. La propia estructura del lenguaje (significante/significado) y su distancia con las cosas que éste representa son los obstáculos que se prefiguran cuando un sujeto enseña algo a otro sujeto" (Bordoli, 2007, p.16).

De esta manera lo [in] enseñable de la educación física que se enuncia en el título no se presenta como un acto de renuncia a la cuestión del enseñar, sino que intenta ubicar la reflexión en esa *instancia curricular* como efecto del lenguaje.

La Educación Física, entre saberes y contenidos escolares

"La Educación Física en este Programa Escolar se concibe como un área de conocimiento que busca intervenir intencional y sistemáticamente en la construcción y el desarrollo de la corporeidad" (PEIP, 2008, p. 236).[4]

La enseñanza de la Educación Física tiene un recorrido en el ámbito escolar que va mucho más allá en el tiempo que la expresión citada. El decreto presidencial para todas las escuelas públicas del país marcó sin dudas una

[3] Esta teoría fue desarrollada por la línea de investigación "Estudios de lo didáctico como acontecimiento discursivo e intersubjetividad", dirigida por Luis Behares en el departamento de Psicología de la Educación y Didáctica de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, entre los años 2002 y 2007 aproximadamente.

[4] Primera oración del Programa de Educación Inicial y Primaria, área del Conocimiento Corporal.

nueva forma de estar en la escuela, pero la tradición de la Educación Física como disciplina escolar, se puede rastrear más atrás en el tiempo.[5]

"La Educación Física en nuestro país tuvo un papel fundamental en el pasaje de la sensibilidad bárbara a la civilizada. Investigaciones llevadas adelante sobre documentos de fines de siglo XIX y principios del XX muestran la importancia dada a las prácticas de Educación Física como instrumento de homogeneización cultural y de disciplinamiento" (Dogliotti, 2008, p. 76).

La preocupación que trato de colocar en este punto es que, desde sus orígenes decimonónicos a través del discurso médico y militar sobre el cuerpo, a la expresión del nuevo programa en los albores del siglo XXI en su afirmación acerca de la *intervención sobre la corporeidad*, parece dar cuenta de que la reflexión sobre la práctica de enseñanza para la Educación Física se actualiza y se reafirma en torno a una *tecnología del cuerpo*. Es decir, desde el siglo XIX a la fecha, poco podemos agregar en torno al contenido de la enseñanza de la Educación Física escolar.

Los discursos acerca de la enseñanza en la modernidad se concentran en ese *corpus* deóntico acerca de la enseñanza-aprendizaje llamado *Didáctica*, que se inaugura a partir del siglo XVII en la figura de J. A. Comenio a partir de su obra Didáctica Magna (1627).

Desde ese tiempo a esta parte de la historia, Bordoli (2007) señala cuatro tradiciones discursivas en torno a la enseñanza y al lugar que los objetos de conocimiento tienen en la misma.

La *didáctica comeniana*, propia del trabajo recién nombrado y que centra su reflexión en el método universal; la *didáctica psicologizada*, propia del siglo XX que pone su acento en las posibilidades del sujeto de aprendizaje a partir de teorías de la Psicología que se introducen en el campo educativo; la *didáctica curricularizada*, que pone su acento en el tecnicismo a partir de la influencia de la *teoría curricular* y la *planificación educativa*; y la *didáctica re-inaugurada*, que tiene por referencia a Yves Chevallard (1991) quien ubica nuevamente la reflexión en el *saber*.

Las primeras tres tradiciones se pueden agrupar bajo el nombre de la *Tradición Instrumental de la Didáctica como Tecnología de la Enseñanza*

[5] El 27 de noviembre de 2007, la sala de Sesiones de la Cámara de Senadores decreta por artículo único, la ley Nº 18213 en la que se expresa lo siguiente: "Declárese obligatoria la enseñanza de la educación física en las escuelas de enseñanza primaria de todo el país, la que regirá a partir del año 2009.

(Behares, 2005). En la misma aparece un postulado que la recorre desde sus inicios; *hay proceso*, "y éste es lineal, caracterizado por la estabilidad psíquica, desplegado en un continuo temporal y englobado en una noción de progreso. Por lo tanto se puede controlar, intervenir y medir al sujeto de aprendizaje" (Dogliotti, 2010, p. 111). De esta manera la Educación Física como instancia de enseñanza se ha ubicado cómodamente en esta *tradición didáctica*, y es desde este lugar, que se ha desarrollado como disciplina escolar. Lo escolar de la Educación Física se configura a partir de esta solidaridad de conjunto que encuentra en la episteme moderna, allí donde el cuerpo se puede representar, por ende predecir y adiestrar, y donde el niño, "se ve sometido a una maquinaria curricular desde un doble punto de vista: de una parte, se supone debe aprender aquello que ha sido seleccionado para ser enseñado en la escuela, es decir, capturado por el discurso del conocimiento; de otra parte, por el juego de definiciones teórico-prácticas respecto de la niñez, el alumno, la enseñanza, noción de sujeto, etc.: en este segundo caso también es interpelado por el discurso de conocimiento pero de otro modo: como objeto que se vuelve cognoscible para el que enseña" (Rodríguez Giménez, 2008, p. 152).

Poco se ha preguntado la Educación Física acerca de la relación entre *universo lógicamente estabilizado* (ULE)[6] y lo contingente; poco se ha preguntado por la *dialéctica del saber* en el entendido que la Educación Física como instancia de enseñanza, sucede en un tiempo legal, donde toda representación en posible, pero a su vez esa instancia falla en la diacronía del *sistema didáctico* (Chevallard, 1991). Es decir, desde esta perspectiva, en la enseñanza como efecto del lenguaje ocurren dos movimientos antitéticos que conforman la *dialéctica del saber*. Un movimiento –que refiere a la dimensión estructural- donde los diversos objetos de saber-conocimiento sobre el cuerpo se configuran en redes de sentido históricamente conformadas, representables y por lo tanto reproducibles. Por otro lado, otro movimiento –que hace referencia a la dimensión del acontecimiento– donde ese saber-conocimiento sobre el cuerpo se abre a la posibilidad de equívocos, de fractura, de falta de saber" (Dogliotti, 2007, p.136).

[6] Pechêux (1988) plantea el concepto de "Universos lógicamente estabilizados" para denominar aquellas construcciones que realiza el ser humano donde todo se corresponde, allí donde existe una unidad lógica en la que la palabra se corresponde con su significado.

Aquí es importante describir con Behares (2004), los tres registros de saber que la teoría del psicoanálisis lacaniano nos permite reconocer en los registros esenciales de la realidad humana (Real, Simbólico, Imaginario):

"el **saber-hacer**, propio de la operatividad del Imaginario, regido por la estabilidad provista por la representación; el **Saber** o **falta-saber**, propio del sujeto en falta del Simbólico, regido por el deseo inconsciente; el **imposible saber**, propio del Real" (Behares, 2004, p. 28).

Esta tríada de saber permite redefinir al currículum como configuración discursiva especifica de saber, en la relación que "supone conceptualizar el *currículum* como una estructura de conocimiento y como acontecimiento de saber" (Bordoli, 2007, p. 30).

Para estudiar el currículum como *estructura de conocimiento*, voy a utilizar las categorías de *textualización y burocratización de los saberes*[7], que revisan aquello que es seleccionado para ser enseñado en la escuela y que al ingresar en el proceso de escolarización queda atrapado en la estructura.

"La burocratización de saberes no es otra cosa que su escolarización, triple proceso de que implica la desincretización (la delimitación de campos particulares), la despersonalización (la objetivación del saber) y la programación (secuenciación temporal permitida a partir del cumplimiento de los procesos anteriores" (Santos, 2007, p. 54).

Este andamiaje que brinda la escuela para el despliegue de los procesos de textualización del saber, opera como red legitimadora de *contenidos.* Los mismos son construcciones escolares que distan del saber científico, una vez que "el saber elegido como saber a enseñar entra en el circuito formalizado y burocráticamente pautado de la textualización, el saber queda preso en una estructura que lo moldea. Sus posteriores retextualizaciones se enmarcarán en esa estructura. Cada una de ellas configura a la luz de las anteriores o a lo sumo de la primigenia puesta en texto siendo difícil o poco frecuente que se realicen nuevas miradas al saber originalmente producido (…) De allí el origen de las distancias, en ocasiones cada vez mayores, entre el saber científico y el saber que se enseña" (Santos, 2007, p. 55).

A lo largo de este trabajo la idea es trabajar con estas nociones: *contenidos*, *conocimientos y saberes*, que se anidan en el currículum escolar y

[7] Se toman conceptos de Santos, 2007.

forman parte de una *epistemología escolar* (Astolfi y Develay, 1990) en tanto que "el saber puesto en texto sufre una transformación en su estatuto epistemológico, bajo la forma de contenidos de enseñanza" (Astolfi y Develay, 1990, en Santos, 2007, p. 57).

Problema/s de investigación

"(…) la enseñanza sólo se puede definir en su implicación con el saber: lo que ocurre cuando el saber se hace presente de alguna manera en una intersubjetividad, en la que están involucrados, cuerpos, ya sea en un aula, a través de la lectura o de cualquier otra forma que se haya inventado" (Behares, 2013, p. 246).

El problema con el cual voy a trabajar parte de una preocupación epistémica acerca del lugar de la Educación Física en el sistema educativo de la enseñanza primaria en Uruguay. Dicha preocupación tiene que ver en primera instancia con la textualización de un conjunto de *saberes escolares* que son puestos a disposición de los profesores, *saberes* que mediante el proceso de *burocratización* circulan en el espacio escolar, se legitiman como contenidos en esa red de sentidos que produce la escuela, pero donde se escabulle aquello que no pudo ser representado, aquello que no pudo ser nombrado y que genera una falta. Las preguntas que guían la construcción del problema tienen que ver con la revisión de esa diacronía del sistema didáctico donde el sujeto, por efecto del lenguaje queda atrapado en el saber-hacer del Imaginario. ¿Hay saber?, ¿hay enseñanza posible?, ¿Qué distancia se configura en la textualización y retextualización del saber para la Educación Física y qué distancia se establece entre el conocimiento científico que fundó dicho texto de saber? Cómo síntesis de estas preocupaciones planteo: ¿Cuál es la relación entre saber y contenido escolar para la Educación Física, entre posibilidades e imposibilidades de enseñar Educación Física en la escuela?

Objetivos

Objetivo General

Analizar la relación entre *saber(es)* y *contenido(s)* de la Educación Física en escuelas del Consejo de Educación Inicial y Primaria, desde la perspectiva de la *dialéctica del saber*.

Objetivos Específicos

1. Identificar los *saberes burocratizados* de la Educación Física presentes en las propuestas de enseñanza de las instituciones seleccionadas y estudiar su posible relación con un saber científico.
2. Analizar el conjunto [programa /*texto de saber* /contenido de enseñanza] y su relación con la práctica de la Educación Física en la escuela.

Principales preguntas que se intentarán responder

Las preocupaciones que movilizan este trabajo son compartidas y colectivas, ya que tienen que ver con un trabajo que venimos haciendo en el grupo EFEEC y que estamos proyectando en estos años y que tienen que ver principalmente con la preocupación epistémica de la EF, en relación al sistema educativo, en relación a sus prácticas de enseñanza también en términos de producción de conocimiento.

Particularmente este trabajo intentará revisar en el contexto público de instituciones de educación primaria, ¿qué se presenta como contenido de la Educación Física?, ¿qué vínculos se pueden establecer entre esos contenidos y el conocimiento de la Educación Física?, ¿cómo operan las dinámicas curriculares en la instancia de enseñanza?, ¿qué se dice mientras se enseña?, ¿qué lugar ocupa el currículum prescripto en la práctica?, ¿de qué representación hablamos cuando nombramos a los contenidos?, ¿qué relación hay entre los registros del saber y el programa escolar?

Diseño Metodológico

Se trata de una investigación cualitativa y de corte etnográfico. Se intentarán comprender las diferentes prácticas docentes de los profesores de Educación Física de escuelas de contextos similares, así como el sentido que éstos le confieren a dicha intervención profesional. Se busca la inmersión en la dinámica profesional de los profesores involucrados.

Se seleccionarán un total de 4 escuelas con el criterio de que las mismas tengan características similares dado que las instituciones escolares están categorizadas (Urbana común, Tiempo Completo, Tiempo Extendido y APRENDER). Se pretende ingresar a escuelas que cuenten con profesores efectivos con al menos 6 años de antigüedad en la institución. Este criterio de selección se fundamenta en que dicha antigüedad permite un trabajo con el

programa (PEIP) donde el docente pudo visualizar el pasaje de una generación por todos los niveles escolares.

Primera etapa:

Relevamiento de bibliografía y profundización del marco teórico.

Recolección y análisis documental: Se realizará un análisis de documentos que incluye distintos niveles y especificidades. Se analizará: perfiles funcionales del prof/lic, la planificación del docente (anual, de clase, por proyecto, actividades especiales), Proyecto de Centro de las escuelas involucradas y el Programa Curricular vigente del CEIP.

Segunda etapa:

La investigación implicará un trabajo de campo durante un año lectivo, un semestre en dos escuelas y el otro en las otras dos restantes. El trabajo de campo se hará a partir de la inmersión en la dinámica escolar donde se realizarán observaciones de clases y de otros espacios del cotidiano institucional, realizando la observación semanalmente.

También se realizarán entrevistas a distintos actores de la institución (los propios docentes de EF, el Director Coordinador de Educación Física de la escuela, la Dirección, otros docentes vinculados a la actividad del profesor involucrado).

Entrevistas:

Abiertas, en profundidad con los cuatro profesores de las instituciones designadas. Se prevé establecer un vínculo que posibilite una inmersión en su práctica profesional. Se realizarán varias entrevistas en distintos momentos de la investigación.

Semiestructuradas con el Director Coordinador de EF en primaria, Directores de las instituciones y otros docentes.

Grupo focal:

Entrevista grupal a profesores de las cuatro escuelas del proyecto. En este caso se prevé, una vez finalizada la etapa de visitas a las instituciones, la realización de un grupo focal con los 4 docentes participantes de la investigación.

Tercera etapa:

Este momento de la investigación implica el análisis de los datos, a la vez que se propone interactuar con los docentes, identificando las necesidades de formación continua y estableciendo un diálogo entre lo académico y el campo profesional que se cree fundamental en este momento histórico particular.

Resultados Esperados

Como beneficio y proyección de este trabajo, se buscará contribuir a la articulación del campo académico con el campo profesional, a través de la generación de trabajos conjuntos con los docentes de las escuelas indagadas, de allí poder escribir artículos y/o presentar ponencias en eventos académicos.

En el mismo sentido se realizarán cursos de formación para profesores del CEIP, para divulgar los avances y reflexionar junto a la comunidad de profesores.

A nivel internacional, la comparación de las situaciones de trabajo en las escuelas públicas de la región posibilitará el trabajo coordinado y la elaboración conjunta de estrategias para atender las distintas problemáticas comunes que sean identificadas.

En términos académicos se pretende establecer vínculos estrechos y sistemáticos con el resto de los investigadores de la REIIPEFE para un fortalecimiento regional de la investigación de la EF dentro del sistema educativo.

Presentar en la enseñanza de grado a través de la cátedra que corresponda, las problemáticas y debates que construyan este trabajo, intentando generar un especio de análisis y estudio colectivo con estudiantes.

Bibliografía

Behares, L. E. (2004). Enseñanza-aprendizaje revisitados. Un análisis de la “fantasía” didáctica. En Behares, L. E. (Dir.) *Didáctica mínima. Los acontecimientos del saber.* (pp. 11-30). Montevideo: Psicolibros-Waslala.

Behares, L. E. (2005). Didáctica moderna: ¿Más o menos preguntas, más o menos respuestas? En: Behares, L. E. y Colombo S. (Comp.) *Enseñanza del saber-saber de la* enseñanza (pp. 9-15). Montevideo: UdelaR.

Behares, L. E. (2013). Sobre las éticas de lo posible y la enseñanza. En Southwell, M. y Romano, A. (Comp.) *La escuela y lo justo. Ensayos acerca de la medida de lo posible* (pp. 38-61). Buenos Aires: Ed. Unipe.

Bordoli, E. (2004). Didáctica: ¿Tecnología o disciplina de la mediación? Apuntes para pensar la problemática. En Behares, L. E. (Dir.) *Didáctica mínima. Los acontecimientos del saber* (pp. 65-84). Montevideo: Psicolibros-Waslala.

Dogliotti, P. (2007). La imposible enseñanza del cuerpo. En Bordoli, E. y Blezio, C., *El borde de lo (in)enseñable* (pp. 131-141). Montevideo: Dpto. de Publicaciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Dogliotti, P. (2008). La Educación Física: ¿de qué cuerpo habla? En Behares, L. E. y Rodríguez Giménez, R., *Cuerpo, lenguaje y enseñanza* (pp.75-88). Montevideo: Dpto. de Publicaciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Dogliotti, P. (2010). Figuras de Autoridad y Enseñanza. *Páginas de Educación*, *3*, 105-116.

Rodríguez Giménez, R. (2008). Conocimiento escolarizado y políticas del cuerpo. En Behares, L. y Rodríguez, R. *Cuerpo, lenguaje y enseñanza* (pp. 151-163). Montevideo: Dpto. de Publicaciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Rodríguez Giménez, R. y Ruggiano G. (2009). Notas sobre educación del cuerpo en la escuela: una lectura de las pedagogías del cuerpo. En Romano, A. y Bordoli, E. *Pensar la escuela como proyecto [político] pedagógico* (pp. 41-57). Montevideo: Psicolibros.

Rodríguez Giménez, R. (2012). Saber del cuerpo: una exploración entre normalismo y universidad en ocasión de la educación física (Uruguay, 1876-1939) (Tesis de Maestría en Enseñanza Universitaria). Universidad de la República, Montevideo, Uruguay. Recuperado de: http://posgrados.cse.edu.uy/sites/posgrados.cse.edu.uy/files/tesis_raumar_rodriguez.pdf

Rodríguez Giménez, R. (2013). Educación del cuerpo y políticas educativas: de la formación superior al patio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, *62*, 107-118. Recuperado de http://www.rieoei.org/rie62.pdf.

Ruegger, C. y Torrón, A. (2015). Enseñanza del cuerpo: la intencionalidad curricular. En Carballo, C. (coord.) *Educación Física escolar, académica y profesional* (pp. 69-82). Recuperado de http://libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/46.

Santos, L. (2007). La cadena retextualizadora: la burocratización del saber. En Bordoli, E. y Blezio, C. *El borde de lo (in)enseñable* (pp. 53-65). Montevideo: Dpto. de Publicaciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Torrón, A. y Ruegger, C. (2012). La educación física como objeto matemizable. *Didaskomai*, (3), 43-66.

Uruguay (2008). PEIP, Programa de Educación Inicial y Primaria. Área del Conocimiento Corporal (educación física). Administración Nacional de Educación Pública.

La escuela como espacio político y social. La enseñanza de la Educación Física desde una perspectiva inclusiva

Andrea Anahí Rodríguez[1] y Mirian Viviana Piancazzo[2]

Resumen

Al comenzar a escribir el presente trabajo, y para abordar un tema tan complejo como es el de la enseñanza de la Educación Física en la escuela desde una perspectiva inclusiva, se pensó definir ciertas cuestiones, que darán marco al desarrollo del texto.

En primer lugar, es imprescindible situarnos en la idea de la escuela como institución educativa, que persigue objetivos socialmente valorados y reconocidos en la formación de ciudadanos libres, reflexivos y democráticos, asumiendo un papel jerarquizado en la esfera de lo político y de lo social.

Los aconteceres políticos y sociales son ampliamente difundidos por los medios de comunicación y tardan muy poco en viralizarse en la web, por esta razón, un gran número de personas toma conocimiento de ellos ni bien suceden. Estas situaciones, no escapan a la realidad de las escuelas y generalmente se translucen en la cotidianeidad de la vida escolar.

En este sentido, los docentes, asumen un doble compromiso al enfrentarse a un grupo de alumnos. Por un lado, la responsabilidad de cómo llevar adelante estas temáticas, que generalmente pasan a ser temas institucionales,

[1] AEIEF-IdIHCS-FaHCE-UNLP/CONICET rodriguezandreaanahi@gmail.com

[2] AEIEF-IdIHCS-FaHCE-UNLP/CONICET miripianca@gmail.com

y por otro, cómo en medio de estas situaciones intempestivas tienen la obligación de enseñar los contenidos específicos de sus asignaturas.

Por esta razón y para ejemplificar se tomará la experiencia del trabajo que se está llevando a cabo en las clases de Educación Física con los 3eros años de los colegios de pregrado de la Universidad Nacional de La Plata, en el marco de un proyecto que pertenece y lleva a cabo la Prosecretaría de Asuntos Académicos dependiente de la Dirección de Inclusión Educativa.

Cabe aclarar, que la intención del presente trabajo es fundamentar y poner en valor sobre cómo la enseñanza de la Educación Física desde una perspectiva inclusiva en la escuela secundaria forma parte del conglomerado político y social en el cual estamos inmersos.

La escuela como espacio político y social. La enseñanza de la Educación Física desde una perspectiva inclusiva.

Al comenzar a escribir el presente trabajo, y para abordar un tema tan complejo como es el de la enseñanza de la Educación Física en la escuela desde una perspectiva inclusiva, se pensó definir ciertas cuestiones, que darán marco al desarrollo del texto.

En primer lugar, es imprescindible situarnos en la idea de la escuela como institución educativa, que persigue objetivos socialmente valorados y reconocidos en la formación de ciudadanos libres, reflexivos y democráticos, asumiendo un papel jerarquizado en la esfera de lo político y de lo social. Pero a su vez, sostenemos que cada escuela en particular representa un espacio de lo político y un espacio de lo social.

Para hablar de escuela como institución educativa en sentido político, nos situarnos en dos dimensiones diferentes; una dimensión es la política de estado, que contiene a la otra dimensión, que es la política propia de cada escuela.

En este sentido, consideramos que la política en general organiza y conduce la vida social, conllevando cierta ideología que muchas veces une o confronta a los distintos grupos que constituyen esa sociedad. Por otro lado, las actividades que desarrollan los que gobiernan, están legalizadas por lineamientos que se desprenden de las ideas políticas que se sostienen, otorgando un marco a todas las acciones que se llevan a cabo en la sociedad.

Entonces, podríamos decir que la escuela está regulada por normas, pero que, a su vez y de algún modo, genera otras normas que se desprenderán de

las normas que la regulan. Esto no es tan así, y a continuación vamos a tratar de ser claros en la explicación de esta premisa.

La escuela como institución educativa está *instituida* por leyes, resoluciones y disposiciones que son prescripciones formuladas a partir de la política educativa, y que se desprenden de la Constitución Nacional; pero al mismo tiempo, la vida escolar *instituye* costumbres, tradiciones, hábitos que modelan o moldean las formas de actuar dentro de ella.

Las prácticas docentes, no escapan a lo instituido e instituyente, sino que se encuentran imbuidas en el ambiente escolar, y sucede lo mismo con ellas. La enseñanza, como práctica docente, se despliega de acuerdo al curriculum propuesto, según el sistema educativo al que pertenece la institución; pero al mismo tiempo, cuestiona lo establecido, interpela y propone algo innovador, o por el contrario, se subsume a lo prescripto.

Ahora bien, el docente es el artífice de la enseñanza, responsable de esa función dentro de la escuela, conocedor de los contenidos específicos de la asignatura a transmitir, comprometido con la organización de la tarea de enseñar y observador de la forma de actuación y participación del grupo de alumnos y alumnas en general y de las particularidades individuales.

Además, el docente debería ser un profesional competente sabedor de las normas explícitas que rigen su propio accionar escolar y, por otro lado, generador de prácticas innovadoras o subsumidas, que conforman un ideario distintivo en cada escuela, según lo dicho párrafos arriba.

En este sentido y situándonos en la esfera de lo político, el docente también centra todas sus prácticas profesionales y escolares desde un posicionamiento político, que es develado a partir de sus actitudes que significan la expresión de lo que se piensa. Aunque muchas veces, el discurso no concuerda con lo que realmente hace.

En síntesis, la enseñanza en la escuela está sujeta a normas que le otorgan un marco de referencia, pero a su vez este marco, libera al docente a pensar la enseñanza a partir de su propio estilo.

Retomando el hilo del trabajo, pensamos a la escuela en la esfera de lo social por los vínculos que se establecen entre los miembros de la comunidad educativa, ya sea al interior del espacio escolar, docentes, alumnos, padres y personal auxiliar, como así también con los ciudadanos que constituyen otras instituciones o asociaciones que interactúan con la actividad escolar.

En este sentido de lo público y lo compartido entre escuela y sociedad, se genera una simbiosis en la comunicación, que insta a un crecimiento mutuo a partir de una producción de conocimiento.

Bourdieu define la noción de *espacio* como,

> (…) conjunto de posiciones distintas y coexistentes, exteriores las unas respecto de las otras, definidas las unas en relación con las otras, por vínculos de proximidad, de vecindad, o de alejamiento, y también por relaciones de orden como debajo, encima y entre (…) (2008, p. 28).

Siguiendo esta noción, la escuela pensada desde lo social está conformada por un grupo de personas, que se comunican y cooperan para la concreción de objetivos comunes, en contextos determinados por el tiempo y el espacio dónde se desarrolla.

Retomando palabras de Bourdieu, "el espacio social es construido de tal modo que los agentes o los grupos son distribuidos en él en función de su posición" (2008, p. 29).

Por otra parte, muchas veces los aconteceres políticos y sociales se producen en forma repentina, en otras ocasiones toman un tiempo para desencadenarse y se desatan como consecuencia de otros hechos anteriores, en fin, dados los avances tecnológicos son ampliamente difundidos por los medios de comunicación y tardan muy poco en viralizarse en la web, por esta razón, un gran número de personas toma conocimiento de ellos ni bien suceden.

Estas situaciones, que suceden diariamente impactan en la realidad de las escuelas y generalmente se translucen en la cotidianeidad de la vida escolar. El problema que se presenta es que no siempre la escuela tiene las herramientas necesarias, ni la urgencia que demandan las respuestas. No se puede hacer caso omiso y *mirar para otro lado* cuando algo está sucediendo e irrumpe en la clase, y además interfiere en el aprendizaje de los alumnos.

Por consiguiente, los docentes, asumen un doble compromiso al enfrentarse a un grupo en la clase, por un lado, la responsabilidad de cómo llevar adelante estas temáticas, y por otro, cómo, en medio de estas situaciones intempestivas tienen la obligación de enseñar los contenidos específicos de sus asignaturas.

En consecuencia, el tratamiento de ciertos acontecimientos sociales en la escuela, no pasa por el grado de compromiso que tenga el docente con lo

sucedido, sino que, al ser competencia de la sociedad, debería ser una obligación administrar tiempos y espacios institucionales para organizarlos.

Un breve paneo de la situación

Los problemas sociales que se reflejan en la cotidianeidad de la vida escolar y que, en más de las veces, generan hechos de violencia, ya sea dentro o fuera de los establecimientos educativos, no solo representan una preocupación en nuestro país, sino que se puede apreciar que representan una inquietud mundial, a modo de ejemplo se citan algunos títulos de periódicos que dan muestra de este tipo de acontecimientos.

> Los padres se niegan a dejar a sus hijos en el colegio de Palma. La brutal agresión a una menor en una escuela subleva a muchos progenitores [Diario El País. Madrid: 10 de octubre de 2016].

> Bullyng Los casos detectados de acoso escolar se triplican en un año. Una encuesta a 100.000 alumnos indica que los que más sufren las vejaciones son los que `se comportan de forma diferente´. progenitores [Diario El País. Madrid: 5 de octubre de 2016].

> Análisis. La violencia escolar, un foco rojo. [Diario El Universal. México: 4 de junio de 2014].

> Adolescente e morto por colega em escola ocupada em Curitiba, diz policía. [Folha de S.Paulo. 24 de octubre de 2016].

> Peleas entre alumnos de secundaria, una peligrosa tendencia que se vuelve `viral´: vea el video. [El Diario de Misiones. Primera edición. 5 de septiembre de 2016].

Ahora bien, la intención de presentar estos títulos es simplemente, hacer visible que los problemas de violencia escolar se deben a múltiples factores que tienen sus orígenes dentro o fuera de las escuelas, que se presentan en una amplia gama de tipos y circunstancias, y que muchas veces los adultos podrían prevenirlos con adecuadas y oportunas intervenciones, aunque no siempre sucede.

En realidad, por distintos motivos, que no pasan por la idoneidad profesional, los docentes no están preparados para sobrellevar situaciones de

este tipo, enfrentarse a momentos inesperados conduce a tomar decisiones sobre la marcha y no siempre las respuestas son convenientes, por esta razón, según las ocasiones, los docentes al enfrentarse al grupo de alumnos quedan envueltos en redes de configuraciones que los superan y no pueden resolver.

Por esta razón y ante la complejidad de cada caso, como se expresó párrafos arriba, estas situaciones son responsabilidad de la política educativa, por esta razón deberían dar respuesta y armarse dispositivos institucionales que viabilicen la resolución de estas situaciones, capacitando a los docentes en su función de enseñantes y de este modo, conteniendo a los alumnos frente a la incertidumbre que estos hechos les provoca.

Retomando la idea que nos convoca, podríamos decir que la ciudad de La Plata y sus alrededores, no queda exenta a estas cuestiones, y que ya hace algunos años, venimos tomando conocimiento acerca de noticias de peleas entre adolescentes de unas u otras escuelas, ubicadas en distintos puntos de la ciudad, motivadas por distintas razones.

El caso de los colegios de pregrado de la UNLP

Volviendo al inicio y repensando el título del trabajo, la intención que se persigue es fundamentar y poner en valor a la enseñanza de la Educación Física desde una perspectiva inclusiva en la escuela secundaria, forma parte del conglomerado político y social en el cual estamos inmersos.

A partir de todo lo expresado, se pensó como muy valioso tomar a modo de ilustración, la experiencia del trabajo que se está llevando a cabo actualmente, en las clases de Educación Física con los 3eros años de los colegios de pregrado de la Universidad Nacional de La Plata, en el marco del proyecto "Articulación curricular e integración institucional para el fortalecimiento de las prácticas de convivencia escolar"[3] que surgió a partir del año 2013, a partir de la iniciativa de las autoridades de los tres colegios de pregrado Liceo Víctor Mercante, Colegio Nacional "Rafael Hernández" y Bachillerato de Bellas Artes "Francisco A. De Santo" para subsanar las rivalidades entre los alumnos y las alumnas que datan de mucho tiempo atrás, y que con el correr del tiempo fueron haciéndose más violentas.

Cabe destacar, que el mencionado proyecto, es un fiel ejemplo de la presencia de la Universidad Nacional de La Plata como institución que se hace

[3] Proyecto "Articulación curricular e integración institucional para el fortalecimiento de las prácticas de convivencia escolar". Prosecretaria de Asuntos Académicos. Dirección de Inclusión Educativa. UNLP

cargo de un problema que la excede. Dando un marco de trabajo a los docentes y ofreciendo la contención de sus alumnos y alumnas, en un amplio sentido de formación ciudadana y democrática.

Para comenzar con el trabajo se consideraron las clases de Educación Física, que se llevan a cabo en el Campo de Deportes, como el espacio propicio para poner en marcha el proyecto mencionado.

Por otro lado, nos parece conveniente significar dos términos clave que son la base de la temática que se está tratando - integración e inclusión -.

Integrar es aunar o fusionar una parte para formar un todo, en este sentido, los grupos-clase se conformaron integrando alumnos y alumnas de los terceros años de los tres colegios. *Inclusión* es reconocer al otro como diferente, a este respecto el proyecto pretende propiciar la convivencia de los alumnos y alumnas de los tres colegios compartiendo las diferencias, pero a su vez fomentando una identidad común como es la de pertenecer a los colegios de pregrado de la UNLP.

En relación con todo lo dicho, se tomará el ejemplo de un caso. El relato de una docente a cargo de uno de los grupos-clase de 3er año integrado por alumnas de los tres colegios de pregrado Liceo Víctor Mercante, Colegio Nacional "Rafael Hernández" y Bachillerato de Bellas Artes "Francisco A. De Santo".

En el primer encuentro con el grupo, además de realizar las presentaciones correspondientes, hablamos sobre los propósitos de la implementación de este proyecto y cada alumna pudo dar su opinión sobre el mismo. Luego, se trataron temas sobre los gustos e intereses sobre la cursada de la materia Educación Física."

Algunas alumnas estaban predispuestas a esta modalidad de cursada, para otras era indiferente y unas pocas protestaban por el hecho de haber sido separadas de sus amigas.

En cuanto a la formación de cada una, en relación con su acervo motor se observó que, de un total de veinte alumnas, cuatro practicaban algún deporte por fuera del ámbito escolar, cinco manifestaron cursar la materia por obligación y que no les gustaba realizar prácticas corporales y el resto lo tomaba como una materia más, pero que - *había deportes más lindos que otros para trabajar* – dichos textuales de las alumnas. Razón por la que se acuerda, por consenso del grupo, comenzar a trabajar voleibol, deporte que al momento todas habían practicado en años anteriores.

La clase comienza con un acondicionamiento previo intenso en todo sentido, desde la actividad como así también desde un punto de vista social, ya que se fueron proponiendo reiteradas variaciones en la conformación de los grupos de trabajo durante las tareas, propiciando la oportunidad de intercambiar momentos con distintas compañeras.

El tema central la clase se organizó en la cancha de vóley. Se marcaron tres canchas con espacios reducidos y se les solicitó a las alumnas que formen seis grupos, cuatro de tres y dos de cuatro integrantes, y que cada grupo ocupe uno de los espacios de la cancha. La consigna fue que jueguen pasando la pelota con golpe de manos altas y acuerden las reglas que creyeran convenientes para jugar. El tiempo de juego fue de 5 minutos y en ese lapso cada grupo llevará los tantos que realice durante el juego.

Esta tarea me posibilitó observar si podían acordar reglas, participar democráticamente y disfrutar del juego. Por otro lado, pude visualizar, cuáles eran los saberes que disponían para resolver situaciones problemáticas. Todos estos elementos, me permitirían pensar en cómo planificar las siguientes clases.

Al no dar indicaciones sobre la conformación de los grupos, observé que tres alumnas, con conocimientos fluidos acerca del juego de vóley, se habían elegido para integrar el mismo grupo y además, pertenecían al mismo colegio. La otra alumna que también se destacaba por sus conocimientos de vóley, estaba en un grupo con sus compañeras de colegio, y los grupos restantes, se conformaron de acuerdo al colegio de pertenencia, salvo alguna, que por la consigna numérica, quedó con compañeras hasta el momento no conocidas.

También pude notar en una alumna incomodidad, vergüenza y temor en tomar la pelota, por lo que no intentaba movimiento alguno. Otra alumna, no perdía la oportunidad de golpear la pelota con el pie y hacer *jueguitos*, no cumpliendo con la consigna dada y alegando permanentemente dolores corporales y otras, jugaban desinteresadamente riéndose cuando sucedían situaciones erróneas de juego.

Luego de observar a las alumnas las reuní y les consulté como les había ido jugando, las respuestas fueron variadas, el grupo de las tres alumnas con mayor experiencia respecto al resto, manifestaron aburrimiento; otras alumnas reconocieron que no pudieron realizar un juego continuo y otras aseguraron que pudieron disfrutar del juego porque no habían contado el puntaje.

A continuación, propuse repetir el juego, pero rearmando los grupos de trabajo atendiendo a la siguiente consigna: cada grupo debería estar conformado por una integrante de cada colegio.

La clase prosiguió con los nuevos grupos conformados y fueron rotando por cada una de las canchas, para que jueguen todos contra todos y lleven el tanteador en cada juego.

Para finalizar la clase, volví a reunir a las alumnas para poder hablar sobre lo acontecido en la clase, hice comentarios sobre las observaciones que había realizado.

Por otro lado, les pregunté acerca de qué cuestiones eran importantes aprender para poder realizar un deporte de conjunto con más fluidez. Surgieron respuestas interesantes tales como, la necesidad de que todas puedan golpear a la pelota, del compromiso personal por querer mejorar, a lo que agregué que cada una debería ir evaluando sus fortalezas y debilidades para poder solicitar la ayuda necesaria tanto a mí como a otras compañeras, e ir prestando atención y valorar los avances que se irán produciendo a lo largo del ciclo lectivo.

Acordamos, que se utilizarán distintas formas de agrupamientos, con la intención de que todas puedan compartir el juego, y en un futuro, lograr así, llevar a cabo encuentros amistosos deportivos recreativos con otros grupos. La clase se dio por finalizada.

En el presente proyecto pedagógico, que le da marco a la clase narrada por la docente, más allá de la enseñanza de los contenidos específicos del programa de la asignatura, se destaca como relevante el trabajo de la grupalidad, entendida como un agrupamiento de personas, que se mancomunan a partir de un profundo interés y logran comunicarse en forma espontánea actuando de la misma manera, pudiendo respetar las individualidades.

Según dichos de la docente, las estrategias de enseñanza se basarán en el planteo de situaciones problema a resolver por las alumnas, escuchando sus voces y generando tareas participativas. Para llevar adelante las clases se utilizará la enseñanza recíproca, siempre y cuando la temática tratada lo posibilite, para que las alumnas puedan lograr comprometerse con sus compañeras ayudándose a aprender y tomando decisiones ante las dificultades que la tarea y el juego presenten. Se generarán espacios de reflexión y debate para

confrontar ideas, producir argumentos y construir acuerdos, que se tendrán en cuenta para propiciar la adquisición de aprendizajes.

Bibliografía

Bourdieu, P. (2008). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

Hass Carazzi, E. (21 de octubre de 2016). Adolescente e morto por colega em escola ocupada em Curitiba, diz policía. *Folha de S.Paulo*. Recuperado de: http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2016/10/1825767-adolescente-morre-em-escola-estadual-ocupada-por-estudantes-em-curitiba.shtml

Los padres se niegan a dejar a sus hijos en el colegio de Palma. La brutal agresión a una menor en una escuela subleva a muchos progenitores (21 de octubre de 2016). Recuperado de: http://politica.elpais.com/politica/2016/10/10/actualidad/1476125695_979530.html

Peleas entre alumnos de secundaria, una peligrosa tendencia que se vuelve `viral´: vea el video. (21 de octubre de 2016). Recuperado de: http://www.primeraedicion.com.ar/nota/228978/peleas-entre-alumnos-de-secundaria-una-peligrosa-tendencia-que-se-vu.html

Romo Medina, M. (21 de octubre de 2016). Análisis. La violencia escolar, un foco rojo. *El Universal*. Recuperado de: http://archivo.eluniversal.com.mx/nacion-mexico/2014/impreso/la-violencia-escolar-un-foco-rojo-216062.html

Sánchez, E. (21 de octubre de 2016). Bullyng Los casos detectados de acoso escolar se triplican en un año. Una encuesta a 100.000 alumnos indica que los que más sufren las vejaciones son los que `se comportan de forma diferente´. *El País*. Recuperado de: http://ccaa.elpais.com/ccaa/2016/10/04/madrid/1475607497_854244.html

Elaboración de un cuestionario para analizar la sistematización de trayectorias y prácticas de los docentes de Educación Física en la ciudad de La Plata

Norma B. Rodriguez[1], Iván Galvani[2], María T. Oltolina Giordarno[3], Cecilia Taladriz[4] y Santiago Gordon Granda[5]

Resumen

Esta presentación tiene como propósito exponer el proceso de elaboración de un cuestionario en el marco del proyecto *Educación Física y Cultura Escolar. Entre la inclusión y la innovación: saberes, prácticas y sentidos*, cuyo objetivo es comprender el entrelazado de las diferentes dimensiones que convergen para originar/impedir, alentar/inhibir experiencias innovadoras, como también el proceso del desempeño laboral (o no desempeño) que se ha dado en llamar "abandono del trabajo docente" en la enseñanza de la Educación Física escolar.

Al diseñar el instrumento de recopilación de datos referido, nos propusimos indagar acerca de las vinculaciones entre las condiciones generales en las que los docentes desarrollan sus trabajos en el sistema educativo formal,

[1] CICES/IdIHCS-FaHCE/UNLP–CONICET nbrodri@gmail.com

[2] CICES/IdIHCS-FaHCE/UNLP–CONICET ivangalvani@yahoo.com.ar

[3] CICES/IdIHCS-FaHCE/UNLP–CONICET moltolina@fahce.unlp.edu.ar

[4] CICES/IdIHCS-FaHCE/UNLP–CONICET cecitala@yahoo.com.ar

[5] CICES/IdIHCS-FaHCE/UNLP–CONICET santiago.gordon.fu@gmail.com

sus trayectorias académicas y sus historias de vida, incluyendo en éstas otros trayectos formativos, ocupacionales, antecedentes familiares, etc.

Luego de evaluar la calidad de nuestro instrumento para la captación de datos, procederemos a administrarlo a una muestra representativa de la población, en nuestro caso, los docentes de Educación Física que se encuentren trabajando en escuelas públicas de nivel medio de la Ciudad de la Plata y Gran La Plata.

Posteriormente, procederemos a analizar estadísticamente los datos recabados esperando obtener información valiosa, para nuestros fines, aquella que nos ayude a acercarnos a nuestro objetivo inicial.

Marco teórico

Como ha sido desarrollado en reiteradas oportunidades la Educación Física es un campo académico en el que por un lado las discusiones epistemológicas son recientes, y por el otro, los estudios e investigaciones sobre la cultura escolar, cuestión que ha dominado la escena de las preocupaciones de investigadores y técnicos, no ha impactado positivamente en lo que hemos denominado el cotidiano escolar. Se trata de una discusión con lo que se denominó las "ciencias madres" pero también de una tensión entre teoría y práctica, cuestión que no es excluyente de la Educación Física como área de conocimiento. Sin embargo, más allá que la problemática sea tema de agenda de las ciencias sociales y humanas, sabemos que estamos ante un gran desafío que implica realizar la actividad epistemológica reconociendo los límites en los que se sitúa para poder de esa manera discutirlos y transgredirlos.

La discusión epistemológica en la Educación Física es reciente y significa un progreso en el sentido de superar los límites de las cuestiones instrumentales, técnicas y metodológicas. Busca vencer el colonialismo epistemológico de las "ciencias madres", sobre un campo sin dueño, o con muchos, donde los fenómenos de la Educación Física han sido puertos de pasajes de las elaboraciones de otras áreas (Fensterseifer, P., 1999 pág. 6).

En este marco, entre algunos autores como Rozengardt, Libois, Hernández y Acosta (2011, p. 1), afirman que los avances epistemológicos producidos en el campo de la Educación Física en los últimos años; en particular en países integrantes del Mercosur, tales como Argentina y Brasil; han tenido escaso impacto en las prácticas escolares. Esta preocupación se torna relevante para

quienes investigamos problemas vinculados a la enseñanza de la EF en el campo escolar. Así, en indagaciones preliminares realizadas para la elaboración del estado del arte del proyecto *Educación Física y Cultura Escolar. Entre la inclusión y la innovación: saberes, prácticas y sentidos*, en el que a su vez se inscribe el presente artículo, hemos encontrado, la ratificación de la tendencia señalada por los autores citados, exponiendo algunas variantes.[6] Por un lado han confirmado, auspiciosamente, evidencias del impacto de los temas epistemológicos a las prácticas escolares; representados por experiencias conocidas como prácticas innovadoras o renovadoras. Entendemos como prácticas innovadoras aquellas que toman cierta distancia de la Educación Física tradicional como única referencia de conocimiento. Sin embargo, también han demostrado que las propuestas de clases de Educación Física más tradicionalistas (biologizadas y deportivizadas) siguen ocupando un importante lugar. Aunque debemos decir que esta situación no es la más preocupante: otras propuestas están representadas por una modalidad de prácticas (o tal vez deberíamos decir no prácticas) de lo que en la literatura se puede encontrar bajo el nombre de abandono del trabajo docente o el abandono de la intención de enseñar. Para Santini y Molina Neto, los docentes que se caracterizan por desarrollar sus clases bajo esta modalidad, "Renuncian a su compromiso ético, político, pedagógico y profesional de enseñar, pero se mantienen todavía en el trabajo, inmovilizados o por falta de opciones o por cierto conformismo vinculado a su estrategia de supervivencia en el sistema" (Pich, Schaeffer, y Prado de Carvalho, 2013, p. 4).[7] Según este criterio, estaríamos en presencia de un modo de *no dar clase*, de una ausencia de intención de enseñar, contrario a los que sí es *dar clase*, si seguimos a González y Fensterseifer, para quienes este hecho implica una intervención pedagógica planeada secuencialmente con otras, en el marco de un proyecto cuyo propósito es posibilitar el aprendizaje de contenidos específicos a todos los miembros involucrados del grupo administrativamente constituido como tal por la escuela (Pich, Schaeffer y Prado de Carvalho, 2013, p. 4).

[6] Disponible en http://docplayer.es/47707613-Solicitud-de-acreditacion-de-proyectos-tetra-anuales-investigaciony-desarrollo-proyectos-i-d-para-el-ano-2016.html

[7] Traducción nuestra: "*abrem* mão de seu compromisso ético, político, pedagógico-profissional de ensinar, porém continuam no emprego, imobilizados ou por falta de opção ou por certo conformismo vinculado a sua estratégia de sobrevivência no sistema"

Llegados a este punto, es posible apreciar una suerte de continuum en el que discurren una heterogeneidad de actuaciones docentes, con las prácticas renovadoras en uno de sus extremos y el abandono del trabajo docente en el otro; y entre ambos; una multiplicidad de matices que incluyen propuestas tradicionales. Para González (2015, pág. 6) las causas de dicho fenómeno, si bien ha sido frecuentemente adjudicado por el "sentido común" a una cuestión de índole personal, un asunto de motivación individual; o, por el contrario; un efecto sistémico, obedecen a cuestiones más complejas. Dimensiones de las esferas micro (sus experiencias personales, formación académica y laboral, organización y ambiente escolar, etc.) y macro social (políticas educativas, económicas, por ejemplo).

Y en ese múltiple entrecruzamiento de elementos macro y micro sociales que generan y condicionan los modos de intervención docente, nos parece vislumbrar una de las posibles razones de su heterogeneidad. En el estado del arte actual se acepta que las prácticas corporales integran un corpus de saberes específicos relativos al uso del cuerpo, y que, en tanto constructo social, bien podría ser incorporado a la categoría sociológica denominada "modernidad líquida" creada por el filósofo polaco Zygmunt Bauman (2016) para describir el carácter inestable y transitorio de nuestra sociedad.

El sinuoso camino en la elaboración de un cuestionario

El presente trabajo tiene como propósito comunicar el proceso de elaboración de un instrumento de captación de datos; en este caso un cuestionario; una de las primeras acciones del grupo de investigación del proyecto *Educación Física y Cultura Escolar. Entre la inclusión y la innovación: saberes, prácticas y sentidos.* Con este primer emprendimiento nos hemos propuesto obtener información que nos brinde un panorama general de la situación en nuestra región en relación al marco conceptual descrito y a partir de ese conocimiento, alcanzar un mayor grado de comprensión del fenómeno de la heterogeneidad en el actuar docente que nos permita a su vez, aportar al tema.

Como objetivo principal, desde nuestro proyecto de investigación *Educación Física y Cultura Escolar. Entre la inclusión y la innovación: saberes, prácticas y sentidos*, nos hemos propuesto, en un primer momento, contribuir a develar y comprender el entrelazado de las diferentes dimensiones que convergen para dar lugar a distintas modalidades de actuación docente que

discurren en un continuum comprendido entre experiencias innovadoras y el abandono de la intención de enseñar (en nuestro caso, en particular en el nivel secundario de escuelas de enseñanza públicas).

En un segundo momento, el proyecto escalará, trabajando en perspectivas comparadas con espacios geográficos distantes y contextos socio-políticos diferentes.

Primeros pasos

El proceso de diseño de nuestro cuestionario *ad hoc* (inconcluso a la fecha por motivos que comentamos más adelante) se ha venido realizando durante las reuniones de investigación en la que los distintos integrantes del proyecto fuimos aportando nuestro saber específico. No faltaron largos e intensos intercambios acerca de temas sensibles, lo que refuerza el hecho de que el producto final resultará en un auténtico trabajo colectivo y colaborativo.

En lo que sí hubo consenso desde el principio fue en la importancia de no perder de vista en ningún momento las dimensiones micros sociales que, de acuerdo a las aportaciones teóricas, se entretejen e influencian el trabajo de los docentes de Educación Física.[8] Así, describimos a continuación, sin que sea un detalle exhaustivo de todos los elementos que tuvimos en cuenta; las condiciones objetivas en las que los docentes desarrollan sus trabajos en el sistema educativo formal (remuneración, carga laboral frente a alumnos, cantidad de escuelas en las que se desempeña, formación continua, entre otras), la cultura escolar de las instituciones en que se desempeñan (organización del espacio y el tiempo, jerarquía disciplinar en la comunidad educativa, relación con pares, directivos y la comunidad educativa en general, etc.), sus historias de vida (incluyendo en éstas otras formaciones, ocupaciones, antecedentes familiares, etc).

Algunos aspectos metodológicos

Si bien supimos desde el comienzo cuál sería la población objeto de la investigación; los profesores de Educación Física del nivel secundario de escuelas públicas de la ciudad de La Plata y Gran La Plata, la determinación de la muestra representativa resultó una cuestión que aún no hemos podido resolver dados los obstáculos encontrados en el camino y que nos ha presentado

[8] No hacemos referencia a la dimensión macro social por considerar que su complejidad resulta inasible para este trabajo.

más de un problema. En un principio, decidimos realizar las averiguaciones necesarias en los organismos educativos pertinentes para conocer el número de profesores en ejercicio en nuestra área de interés, información que no nos fue posible obtener, según nuestras fuentes debido a la importante cantidad de movimientos de la planta total de docentes de por motivos de licencias, jubilaciones, etc. Como se comprenderá, esta situación ha obligado al equipo a replantearse el mecanismo de selección de la muestra en posteriores reuniones, tal vez, teniendo que recurrir a un tipo de muestreo no probabilístico. Pero aquí no termina la cuestión, dado que, al no poder determinar aún la constitución y tamaño de la muestra, no estamos aún en condiciones de decidir en qué forma administrar el cuestionario a los integrantes de la misma.

Desde el inicio, y debido a la complejidad del cuestionario, habíamos considerado que el modo más adecuado de aplicarlo sería cara a cara con encuestadores. Esto implicaba, como principal punto a resolver, la cuestión de cómo contactarnos con los docentes y cómo realizar en términos generales el trabajo de campo. Pero en la coyuntura antes explicada, el desconocimiento del número total de docentes de escuelas secundarias y por tanto, la imposibilidad de calcular una muestra probabilística, éste mecanismo no parece concretable.

Otras opciones de administración del cuestionario podrían ser la autoadministración (por ejemplo dejando los cuestionarios en las escuelas) o por vía digital, ambas variantes que, por un lado presentan la ventaja de facilitar el trabajo de campo (aunque no en lo administrativo, ya que la carga posterior de datos seguiría existiendo), pero por el otro, ambas nos obligarían a simplificar de manera sustancial el cuestionario, sumado el riesgo de que no todos los consultados comprendieran cabalmente el sentido de las preguntas o tuviese la disposición para responderlas.

Además, esta situación nos conduciría a tener que abandonar nuestra pretensión inicial de distinguir/clarificar/construir tipologías, y para poder hacerlo, necesitamos trabajar con una gran cantidad de casos para poder triangular las variables (lo que a su vez implica contar con una muestra de tamaño considerable).

Una tipología es una forma de clasificación donde se consideran simultáneamente distintas dimensiones o “fundamentum divisionis” (Marradi, 1990, p. 3-4) para construir los diferentes “tipos”. Es decir que se utilizan varios criterios a la vez para distinguir un tipo del otro. Constituye una reducción o simplificación de los grupos de análisis en un número reducido de categorías

o estructuras a los fines de facilitar su comprensión y de una mejor organización de los datos empíricos (López Roldán, 1996, p. 2). En nuestro caso, cada uno de estos tipos de prácticas docentes, según suponemos, están asociadas con otros aspectos de las trayectorias y situación actual de los profesores que se convertirán en las dimensiones a analizar.

Algunos autores utilizan el término "tipología estructural y articulada" para caracterizar a las tipologías que se construyen mediante estudios estadísticos (López Roldán, 1996, p. 7-14; Bombino, 2005, p. 4). Estos dos adjetivos hacen referencia respectivamente a su carácter multidimensional (ya mencionado), y a la relación dialéctica que suponen entre teoría y datos. Según López Roldán (1996, p. 7-8), la especificación de los "tipos" puede ser establecida *a priori* –de manera teórica-, o construirse luego del análisis de los datos. En medio de estos polos podemos encontrar abordajes flexibles donde las definiciones teóricas previas se van ajustando de acuerdo a los resultados empíricos.

Otra cuestión importante es que por lo general los docentes poseen más de un cargo en escuelas medias y en más de una institución, y parte del cuestionario indaga; justamente; sobre las características de su cargo y de la institución donde lo ejerce. Para resolver esto, el encuestado deberá responder sólo por un cargo (el de mayor antigüedad y si se diera el caso que tuviera la misma en más de una escuela, el de mayor concentración horaria). La adopción de este criterio se debe a que para nosotros es importante la "enculturación" del profesor en la escuela, teniendo en cuenta que uno de los aspectos que se consideran como influyentes en las actuaciones docentes, es la cultura escolar, considerada por Viñao, como

> un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas (s/f, p.59).

Consideramos que esta forma de resolver este punto es la más conveniente a los fines prácticos. La desventaja es que existe la posibilidad de que los docentes desarrollen sus clases de manera muy diferente en sus distintos

cargos, ubicándose de este modo en más de uno de los tipos de actuación del continuum. No obstante, hasta el momento no encontramos motivos para pensar que esto pueda constituir un sesgo importante, ya que suponemos (cuestión que también deberemos comprobar empíricamente) que no hay relación entre la antigüedad en el cargo y alguno de estos tipos, sino que los tipos se van constituyendo mediante la combinación de otros factores, como hemos intentado expresar.

Por otra parte, otra alternativa sería construir la muestra a partir de cargos y no de docentes. Con esta alternativa, algunos de los docentes podrían responder por más de un cargo. Sin embargo, consideramos que de este modo se complejizaría demasiado la muestra, se repetirían datos en aquellas dimensiones que no están relacionadas con el cargo, y habría menor cobertura del resto de los docentes, con la consecuente reducción de experiencias personales.

A continuación, describimos los ítems o dimensiones incluidas hasta el momento en el cuestionario, el que se encuentra por las razones que hemos descrito, en estado de reformulación.

Algunos aspectos	**Algunas preguntas**
Datos demográficos generales	Composición familiar (números de hijos, edades, etc.). Lugar de residencia. Nivel de estudios de los padres.
Datos de formación en el área	Título habilitante y antigüedad de este. Estudios afines a la carrera, nivel. Capacitación / actualización continua. Otros títulos de grado o posgrado.
Datos de uso del tiempo libre	Desarrollo o práctica de actividades motrices, artísticas y expresivas
Datos de formación en otras áreas del conocimiento	Títulos en otras áreas del conocimiento, nivel. Formación en oficios y artes.
Modalidad del desempeño	Tiempo destinado a la planificación, corrección, etc. Contenidos que enseña. Imparte teóricos. Material teórico que consulta y que consultan sus alumnos. Formas de evaluación que utiliza.

Situación laboral y económica	Año de ingreso a la docencia (en EF) y en nivel medio. Carga horaria semanal, carga en secundaria. Posee otro trabajo no formal relacionado con la EF. Ejerce la docencia en otra área del conocimiento, posee otro trabajo no relacionado con la EF. Cantidad de dinero y tiempo destinado a traslados entre trabajos. Nivel de ingresos.
Organización escolar–cultura escolar	Datos institucionales. Cuenta con materiales didácticos (incluye bibliografía, deportivos y gimnásticos, audiovisuales, otros). Tiene espacio físico (mensurar). Trabaja interdisciplinariamente. Relaciones interpersonales con otros actores de la comunidad. Consideración acerca de la valoración que tiene la EF en esa escuela.
Concepción personal de la disciplina	Ayuda a mejorar la salud. Enseña / entrena acerca de algunos deportes. Transmite valores. Ayuda a los niños y jóvenes a relacionarse mejor con su cuerpo. Contiene a los niños y jóvenes. Genera vínculos entre las personas. Enseña contenidos que es importante mantener en el tiempo.

Conclusiones (provisionales)

Se podría considerar que algunas de estas dimensiones se relacionan en términos causales con las prácticas de los docentes. Por ejemplo, que la formación profesional o las trayectorias docentes previas pueden tener alguna influencia en las prácticas pedagógicas. No obstante, consideramos que las prácticas docentes pueden responder a una multiplicidad de factores diversos. Y además, que en este caso nuestro aporte no consistiría en identificar esas posibles causas, sino en caracterizar los distintos tipos de prácticas docentes realizando algunas asociaciones con otros aspectos de la vida laboral y la inserción institucional de los docentes. Es decir, nos interesa conocer de qué manera otros aspectos de la biografía de los docentes se relacionan con los

modos en que desarrollan sus clases. Así, incluimos otras dimensiones, como la distribución de su tiempo en otras actividades laborales y no laborales. Llegado este punto, este trabajo es una primera presentación que reúne las principales discusiones abordadas y los necesarios posicionamientos epistemológicos en relación con el objeto de la presente investigación. En este sentido, el equipo se encuentra abocado en este período a la recolección de la muestra lo que permitirá analizar los datos a partir de criterios específicamente elaborados a fin de poder realizar un primer deslizamiento de los supuestos iniciales a la elaboración de las primeras categorías sociales y analíticas. Así la sistematización de los datos nos permitirá abordar ya no las representaciones respecto de los sentidos de la enseñanza sino indicadores concretos que empiecen a diagramar un mapa tangible sobre la enseñanza de la Educación Física escolar en la ciudad de la Plata. Entendemos que solo es posible abordar los temas y problemas de la enseñanza a través de un denso trabajo de investigación que permita reunir elementos tangibles de análisis y objetivar, aunque sólo represente algunos aspectos de la realidad, los temas y problemas emergentes de ser analizados en el campo de la investigación de la cultura escolar en la región.

Bibliografía

Bauman, Z. (2006). Prólogo a Modernidad Líquida. Bajado de: http://www.oei.org.ar/edumedia/pdfs/T14_Docu1_Lamodernidadliquida_Bauman.pdf

Bombino, Y. (2005). Construcción de tipologías: metodología de análisis para la estratificación según indicadores de salud. Recuperado de http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/vigilancia/bombino.pdf

Fensterseifer, P.E. (1999) Conocimiento, epistemología e intervención. Escrito basado en el texto Conhecimento, epistemologia e intervenção in Goellner, S. Educação Física/ Ciências do Esporte: intervenção e conhecimento. Florianópolis: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Traducción: Fernando J. González.

González, F. (2015). Recuperado de http://reiipefe.hol.es/wp-content/uploads/2015/12/Fala_Conbrace_2015.pdf

Informarn (Productora). (2016). *Zigmunt Bauman: la crítica como llamado al cambio*. [Video]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?time_continue=257&v=X4YGdqgCWd8

López Roldán, P. (1996). La construcción de tipologías: métodos de análisis. Recuperado de https://ddd.uab.cat/pub/papers/02102862n48/02102862n48p9.pdf

Marradi, A. (1990). Classification, typology, taxonomy. Recuperado de http://www.me-teor.it/marr_opere/english/Classfqq.pdf

Pich, S., Schaeffer, P. y Prado de Carvalho, L. (2013). O caráter funcional do abandono do trabalho docente na Educação Física na dinâmica da cultura escolar. Recuperado de http://reiipefe.hol.es/wp-content/uploads/2015/12/O-car%C3%A1ter-funcional-do-abandono-do-trabalho-docente-na.pdf

Rozengardt, R., Libois, G., Hernandez, M. y Acosta, F. (2011). Educación física escolar: entre la innovación y el abandono. Actores, voces y tensiones. Recuperado de http://isefgeneralpico.edu.ar/wp/wp-content/uploads/2014/12/Educacion-Fisica-y-cultura-escolar-innovacion-y-abandono.doc

Viñao, A. (s/f). Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: Continuidades y cambios. Recuperado de http://www.oei.org.ar/edumedia/pdfs/T05_Docu3_Sistemaseducativosculturasescolares_Vinao.pdf

PARTE II

Eje de trabajo: cuerpo y artes escénicas y performáticas

El poder de la Performance (o una posible alternativa de visibilizar lo invisible)

Norma Ambrosini[1]

Resumen

La performance, esta indisciplina, poco conocida, imposible de definir, muy vapuleada, livianamente nombrada, fácilmente desechada y ligeramente incómoda, nos presenta un universo de posibilidades creativas, educativas, de espectación, etc., como hace mucho tiempo no poseemos frente a nosotros.

La performance, ese tipo de evento desprolijo que casi siempre posee cuerpos desnudos y embadurnados; que casi nunca se desarrolla en una sala convencional, ni nos permite recostarnos 'como Dios manda' en una butaca, nos presenta una posibilidad de 'creación' desde un lugar que no responde a empoderamientos...

… que incluso reconsidera los sentidos mismos
de percepción..
...que lo cuestiona todo y a todos.

Este lenguaje (?) que pareciera no necesitar nada más que convicción y coraje, no Representa sino que 'simple y llanamente' se Presenta frente a nosotros (o alrededor de nosotros, o entre nosotros o sobre nosotros...). La performance ES. La performance OCURRE.

[1] Instituto Superior Provincial de Danzas Isabel Taboga de Rosario y La quadrille (compañía intermitente de investigación en la performance) norma_ambrosini@hotmail.com

La performance se constituye y desaparece frente a nuestros ojos...
…. dejándonos sinsabores...
… a veces agonizando...
… deseando que no hubiese ocurrido nunca.

La performance nos posibilita:

- escribir, desde un nuevo lugar,
- modificar los postulados escénicos,
- equivocarnos valorizando el error,
- respetar las locuras y por sobretodo
- visibilizar lo invisible.

Introducción

La mayoría de los textos que he escrito desde los últimos 16 años a esta parte, se han referido en un punto a la *performance*. Mi viaje por la *performance* fue a través de infinitas preguntas que partieran desde casi cualquier lugar expresivo artístico en el que estuviera situada. Desde cualquier ámbito donde me localizo logro verla y en este punto, diría ya que, me es necesario verla.

La sobrevaloración que encuentro en el hecho *performático*, hace que lo encuentre necesario en sus infinitas manifestaciones, funciones, posibilidades y combinaciones... Me parece seductor, su alcance social; sus perennes márgenes y hasta la fragilidad de su definición misma (es en inglés y de género ambiguo) que le permiten mostrarse tan 'abarcativa' y a la vez vulnerable.

Ver 'benévolamente' la utilización de dicho término fue lo que me acercó al pensamiento de Helena Katz[2] pero no por temor a un enfrentamiento teórico, sino porque nos encontramos en un punto de inflexión determinante frente a estas expresiones tan conflictivas o provocadoras. Debemos comprender que es necesario instalarnos en un sitio donde el poder del saber no debe superar el de transmitir, el de ayudar a comprender pero, por sobretodo, al de 'invitar' a sentir. Esta decisión 'novedosa' de recepcionar, nos sitúa en

[2] **Helena Katz:** Graduada en Filosofía, investigadora, profesora, crítica de danza y disertante en las áreas de Comunicación y Artes, desarrolla junto a la Prof. Dra. Christine Greiner, la Teoria Corpomídia desde 2001. Conjuga su actuación en el periodismo cultural con actividades académicas. A partir de 2010, se desempeña como profesora en la 'Escola de Dança' de la 'Universidade Federal da Bahia.

un lugar donde debemos comprender que la sobreutilización del concepto *performance*, se genera por las ideas de apertura y libertad que éste sugiere.

En este texto definiré lo que para mí es *performanc*e, pero, por sobre todo, dónde y cómo debo situarme para acceder a ella y, lo más importante, por qué la creo necesaria no solo como disparadora, sino relevante respecto de la comprensión de nuestro ser insertado en un lugar particular, desde lo macro a lo micro, desde lo humano universal, hasta lo intrínseco local.

Múltiples definiciones de performance

Algunos de los textos de referencia serán los compartidos en un Seminario de postgrado *"Performance y performer: Diálogos entre perspectivas teatrales y antropológicas"* dictado por el profesor, actor y director rosarino Ricardo Arias, durante el cual, el debate acerca de las posibles definiciones de *performance* desprendió conclusiones interesantes que nos gustaría aquí plasmar.

Se ha llegado a la conclusión de que, en la medida en que la *performance* pueda disolver la relación entre el arte y lo social, podría resultar útil para el abordaje del arte y lo estético desde un lugar 'más' político. La *performance*, por lo tanto, permite, según el profesor Ricardo Arias: "Cuestionar el arte desde un campo autónomo. Desde lo que se es y re-presenta." Según su propia experiencia declara: "La performance me permite pensar a la actuación como un arte autónomo del teatro. Desvincular al sujeto de la acción, de todos los convencionalismos de la teatralidad."

Lo más relevante de las discusiones llevadas a cabo entre artistas que se desempeñan en diferentes disciplinas, pero con un manojo de interrogantes en común, fueron los cuestionamientos basados en la necesidad de una búsqueda de un teatro 'más vivo'. Se ha analizado que, frente a un hecho *performático* se plantea una búsqueda intercultural (con otros) o intracultural (hacia el pasado). Y aquí se abre un abanico interesante de caminos. Por ejemplo: Nicola Savarese[3] dice que se buscan elementos transculturales;

[3] **Nicola Savarese**, Roma, 1945. Enseña Historia del teatro en la Universidad de Lecce. Ha permanecido durante largo tiempo en el Oriente, investigando las fuentes del teatro de esas regiones. Como fruto de sus investigaciones entre teatro oriental y occidental ha publicado en coedición con Eugenio Barba 'Anatomía del actor' y 'El arte secreto del actor'.

Eugenio Barba[4] busca otros teatros y Jerzy Grotowski[5] no se dirige hacia las tradiciones teatrales sino hacia las de la ritualidad, mientras que Pierre Bordieu[6] se encuentra ligado a ambas...

En el estado del ritual (llámese trance) se arriba a ciertos estados de conciencia necesarios, como el 'desaprender' del movimiento estilizado (que se utiliza en el teatro, como vía negativa que opera substrayendo, según Barba y Grotowski) como posibilitadores de un nuevo inicio. Y, el estudio y la práctica de la ritualidad muestran que entre lo mágico y la representación estaría la vida, la vivencia. Esto es lo que busca Constantine. Stanislavski[7] cuando asevera que lo que aparece como vivo debe perdurar en el actor y el proceso es buscar cómo lograrlo, lo que no significa estar *'in control'* ya que existe

[4] **Eugenio Barba** (1936, Brindisi, Italia) es un autor, director de escena y director de teatro italiano, y un investigador teatral. Es el creador, junto con Nicole Savarese y Ferdinando Taviani, del concepto de antropología teatral. Ejerció prácticamente toda su carrera en Dinamarca. En 1964 fundó el Odin Teatret, una de las compañías más influyentes en la evolución del teatro europeo de finales del siglo XX. Generador, a partir de sus viajes por Latinoamérica, del concepto de Tercer Teatro. Fundador en 1979 de la "Escuela Internacional de Antropología Teatral" y en 1990, el ISTA en colaboración con la Universidad de Bolonia, crea la Universidad del Teatro Euroasiático. En 2002, crea el CTLS, con sede en el Odin Teatret. Alumno y amigo de Jerzy Grotowski, es considerado, junto con Peter Brook, como uno de los últimos grandes maestros vivos del teatro occidental.

[5] **Jerzy Grotowski** (Rzeszów, 1933 – Pontedera, Italia, 1999) Director de teatro polaco y destacada figura en el teatro vanguardista del siglo XX. Lo más notable de su trabajo, el desarrollo del llamado teatro pobre, que involucra la técnica avanzada del trabajo psicofísico del pionero Konstantín Stanislavski. Fundó una compañía propia, el Teatro de las 13 filas. En 1965 cambió el nombre por el de Teatro Laboratorio que desaparece en 1976. Su obra ha influido en directores y actores contemporáneos, como Alejandro Jodorowsky, Eugenio Barba y Peter Brook.

[6] **Pierre-Félix Bourdieu** (Denguin, 1930– París, 2002) fue uno de los más destacados representantes de la sociología contemporánea. Algunos conceptos claves de su teoría son los de "habitus", "campo social", "capital simbólico" o "instituciones". Su pensamiento ha ejercido una influencia considerable en la conciencia humana y social, en especial de la sociología francesa de posguerra. Caracterizó su modelo sociológico como "constructivismo estructuralista".Como en el análisis marxista, Bourdieu hace hincapié en la importancia de la lucha y el conflicto en el funcionamiento de la sociedad.

[7] **Konstantín Stanislavski** (1863– 1938). Actor, director y autor ruso. En 1897 junto a Vladimir Nemirovich-Dánchenko crea el MAT, el primer teatro de Rusia con una compañía completamente profesional. Creo el 'realismo psicológico' para guiar a los actores. Desde 1907 hasta su muerte, se dedicó a desarrollar un sistema de formación dramática. Nomino a dicho proceso técnica vivencial. TTras la Revolución Rusa exploró las posibilidades de un teatro improvisado aunque finalmente otorgó de nuevo al director el completo control intelectual sobre el proceso de ensayo. Denominó a esta técnica "teoría de la acción física".

el desdoblamiento. La *performance* tiene que ver con una construcción 'precisa' análoga al ritual. No se debe llegar a ningún sitio. La *performance* no está. La *performance* ES. Incluso una de las teorías de *performance* afirma que la *performance* es un HACIENDO. Por ello hablar de *performance* como género quizás resulte limitado. Quizás la *performance* resulte ser un estado.

En realidad, cuando se trata de definir la *performance* preferimos profundizar acerca de los intentos que han realizado *performers*, uno de ellos resulta ser Guillermo Gómez Peña[8], exponente crucial junto a su agrupación *La Pocha Nostra*, que expresa en el capítulo *En defesa del arte de performance* del libro *Estudios avanzados de performanc*e de Diana Taylor y Marcela Fuentes: "... cuando los estudios académicos se refieren a performance, con frecuencia se están refiriendo a algo distinto; un campo mucho más amplio que comprende todo lo que involucra a la representación y a la escenificación de la cultura, incluyendo la antropología, las prácticas religiosas, la cultura popular, e incluso los eventos deportivos y cívicos." Aclara que la principal obra de arte de los *performers* resulta ser su propio cuerpo a pesar de que muchos de ellos son exiliados de las artes visuales. Realiza un análisis negativo de la *performance*, para afirmar: "... nosotros somos lo que otros no son, decimos lo que otros no dicen y ocupamos espacios culturales que, por lo general, son ignorados o despreciados. Debido a esto nuestras múltiples comunidades están constituidas por refugiados estéticos, políticos, étnicos y de género." Para finalizar reflexionando de manera genial: "El performance también es un lugar interno, inventado por cada uno de nosotros, de acuerdo con nuestras propias aspiraciones políticas y necesidades espirituales más profundas; nuestros deseos y obsesiones sexuales más oscuros; nuestros recuerdos más perturbadores y nuestra búsqueda inexorable de libertad. En el momento en que termino este párrafo me muerdo la lengua al descubrirme excesivamente romántico. Sangra. Es sangre real. Mi público se preocupa."

[8] **Guillermo Gómez Peña** artista del performance que nace en México en 1955, estudia en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. En 1978 emigra a Estados Unidos para estudiar en el Instituto de Artes de California (California Institute of Arts). Desde ese momento y por 16 años Gómez Peña decide ser un artista y escritor independiente, su arte ésta catalogado como performancero, ya que, por medio de video, la poesía, el periodismo, la política, la radio, etc., ha abordado de manera subversiva la temática migratoria y la identidad trans-cultural, mostrando así las relaciones entre los Latinos y los EEUU. Miembro fundador del grupo La Pocha Nostra.

Respecto a la relación directa con lo que denominamos 'graves universales' y que G. Peña incluye como disparadores internos del hecho *performático*, se refiere así: "Nuestros cuerpos también son territorios ocupados. Quizás la meta última del performance, especialmente si eres mujer, gay o persona "de color" (no anglosajona), es descolonizar nuestros cuerpos y hacer evidentes estos mecanismos descolonizadores ante el público, con la esperanza de que ellos se inspiren y hagan lo mismo por su cuenta."

Otro texto que ayuda a definir el término resulta ser el de Diana Taylor[9], denominado justamente *Performance* en el cual se compilan imágenes y escritos que ayudan a conformar un bagaje teórico. Es interesante que en el inicio del mismo plantee una diferencia entre *performance* y rito cuando se refiere a la *performance* como un hecho que tiene un público o participantes (aunque a veces éste sea solo una cámara) y allí difiere con el rito que sólo admite miembros iniciados en cierta práctica. Y, basándose en los principios de Richard Schechner[10] que plantea que algo puede 'ser' *performance* o 'ser estudiado' como *performance*, presenta una lista de problemáticas que se han beneficiado con la posibilidad de ser estudiadas desde la multidisciplina, como son: el género, la raza, la etnia, etc.

Por lo tanto, la *performance* es (o puede ser) tanto una práctica como una epistemología. Por un lado, permite transmitir conocimientos a través del cuerpo y por otro permite un alejamiento de la circunstancia como para ser vistas ciertas intenciones como eventos *performáticos* o estudiados como tales. Resulta de este texto, una afirmación que creemos certera cuando dice que la *performance* puede ser tanto medio como mensaje. Y hay una frase de Álbaro

---

[9] **Diana Taylor** Profesora del Departamento de Estudios de Performance y del Departamento de Español y Portugués de la Universidad de Nueva York (NYU). Es la autora, editora y coeditora de importantes y premiados textos. Ha editado más de cinco volúmenes de ensayos críticos sobre performance latinoamericano y latino. Además, ha sido convidada a participar en discusiones sobre el rol de la tecnología en las artes y las humanidades en importantes conferencias y comisiones en las Américas. Es la Directora y Fundadora del Instituto Hemisférico de Performance y Política, auspiciado por las fundaciones Ford y Rockefeller.

[10] **Richard Schechner** director de teatro, teórico de performance y profesor universitario, conocido por ser uno de los fundadores de los Estudios de Performance en la escuela de artes Tisch, de la UNY. Combina su trabajo en antropología con acercamientos innovadores a todo tipo de 'performance' incluyendo rituales, drama, teatro ambiental, demostraciones políticas, danza, música, etc; para así considerar cómo el performance puede ser entendido no sólo como un objeto de estudio, sino también como una práctica artística-intelectual activa. Es el editor de "TDR: The Journal of Performance Studies". Sus libros han sido traducidos a 14 diferentes idiomas.

Villalobos[11] que inspecciona los límites de la tolerancia, y los lugares y posicionamiento dentro de una experiencia de estas características, cuando dice: "El reto en este performance no es solo de lo que puede soportar el artista, sino de lo que puede tolerar el púbico, confrontado con una realidad que prefiere no ver." Es decir, s*e* plantea que el público es el que termina la *performance.*

Nao Bustamante[12] dice: "No me hago responsable de tu experiencia frente a mi trabajo." apuntando a lo mismo. Si cada *performance* tiene su respuesta ideal anticipada (proyectada) como intuimos, resulta más que interesante permitirse asombrarse frente al resultado de este tipo de acciones o experiencias. Siempre o casi siempre, se piensa como Jesús Martín Barbero[13]: que el acto performático resulte como un puñetazo para que al espectador no le sea posible ver el mundo de la misma manera. Esto hace, como consecuencia, plantear una forma de evaluar lo acontecido diferente a los parámetros convencionales situándonos simplemente a la búsqueda de lo efectivo (en relación con los supuestos que se plantean como posible condición de acontecer.)

Para finalizar, como dice Taylor, si aceptamos que la *performance* funciona como sistema de aprendizaje, retención y transmisión de conocimiento, los estudios de *performance* permitirán expandir nuestra noción de conocimiento, tratando de re- introducir el cuerpo en el ámbito académico. Los estudios de *performance* nacen de la ruptura. Se separan de los demás departamentos (llámese teatro, lingüística comunicación, antropología y artes visuales, etc.) Si pensamos que el control corporal es una gran manera posible de manejar al mundo seremos capaces de ver, como muchos académicos activistas y artistas,

---

[11] **Álvaro Villalobos** artista colombiano radicado en México. Maestro en Artes Visuales y Doctor en Estudios Latinoamericanos de la UNAM. Egresado de la Escuela de Artes de la ASAB, en Bogotá. Su obra se compone principalmente de perfomances, fotografías, vídeos e instalaciones que vinculan la problemática social y política a la obra de arte.

[12] **Nao Bustamante** pionera del arte de performance, original del Valle San Joaquín en California. Su trabajo incluye arte de performance, instalación, video, música pop y otras expresiones experimentales de su tiempo. Actualmente reside en Troy, Nueva York y es profesora asistente de Nuevos Medios y Arte en Vivo en el Instituto Politécnico de Rensselaer.

[13] **Jesús Martín-Barbero** (1937) Ávila (España) y vive en Colombia desde 2002. Doctor en filosofía, con estudios de antropología y semiología, es un experto en cultura y medios de comunicación. Su análisis de la cultura como mediaciones, el estudio de la globalización desde la semiología, la relación de los medios con sus públicos, y en especial la maneras como esto los interpretan, que estudió específicamente para el caso de las telenovelas en Latinoamérica, son algunos de sus aportes.

que la *performance* es un medio para intervenir en el mundo. Como afirma Grotowski en el texto *el Performer:* "El performer, con mayúscula, es el hombre de acción. No es el hombre que hace la parte de otro." y completa Carlos Castaneda[14]: "Es alguien que es consciente de su propia mortalidad."

Tanto Grotowski como Schechner opinan que la performance ha existido siempre. "No quiero descubrir algo nuevo, sino algo olvidado. Algo tan viejo que todas las distinciones entre géneros estéticos ya no son válidas" (decía el primero) y el segundo lo confirma cuando dice: "... me gustaría pensar que los estudios de performance siempre han *existido...*"[15] (éste los localiza en el corazón de las tradiciones asiáticas o africanas, comprendiendo que la *performance* se extiende más allá de un escenario.)

Los estudios de *performance*, entonces, posibilitan el acceso al análisis de ciertos hechos o acciones desde un punto de vista interdisciplinar que resultan a nivel de su propia definición inconstantes (o móviles) pero que ya llevan algunos años de producción epistemológica propia. Según Antonio Prieto[16] el colapso de las fronteras entre disciplinas, así como entre la vida y el arte es lo que ha obligado a buscar nuevas herramientas teóricas. El hecho de su propia movilidad hace que se trasladen de un campo a otro y que no encuentren contradicción entre la antropología y el teatro. Por lo tanto, como bien afirmó Schechner, los estudios de la *performance* utilizan un método de amplio espectro y lo confirma cuando relata: "La perfomance no se origina en el ritual y el ritual no origina el entretenimiento. La performance origina un sistema binario de eficacia-entretenimiento que incluye el sub- conjunto ritual-teatro. Desde el principio, lógica e históricamente, se necesitan ambos términos del conjunto binario. En todo momento histórico hay un movimiento de un polo hacia otro, y la trenza eficacia- entretenimiento se apriete o se afloja. La oscilación es constante- la performance siempre está en estado activo."[17]

---

[14] **Carlos Castaneda**, (Cajamarca, Perú, 1925- Los Ángeles, 1998) antropólogo y escritor peruano nacionalizado estadounidense, autor de una serie de libros que describirían su entrenamiento en un tipo particular de nahualismo tradicional mesoamericano. Dichos libros y el propio Castañeda, son objeto de mucha controversia. Sus libros, han tenido un tremendo éxito de ventas.

[15] http:scalar.usc.edu/nehvectors/wips/schechner-transcripst-spanish (Entrevista a Richard Schechner por Diana Taylor)

[16] ***Los estudios de performance. Una propuesta de simulacro crítico***

[17] ***Teoría y prácticas interculturales***- (Libros del Rojas)

Reconocer a nuevos poseedores de la palabra

Creemos que es importante, remitirnos a nuevas posibilidades de mirar, de espectador, de compromiso, etc. Para ello, nada mejor que ahondarnos en un capítulo relevante *"La imagen intolerable"* del libro *"El espectador emancipado"* de Jacques Ranciére[18] que revela a la imagen de la realidad, como un ícono que se encuentra bajo sospecha en propuestas que nos resultan provocadoras o intolerables.

Ya en trabajos anteriores nos habíamos adentrado en el tema de la mirada (específicamente en: "*Mirar hacia el abismo- Un relato que atraviesa la propuesta performática de David Nebreda-"*[19], o en el Taller dictado en el marco del ECART[20] junto al artista platense Guillermo Pérez Raventós[21]: *"Taller Teórico-Práctico de Análisis performático: Miradas Incómodas"* [22]). Lo interesante de la mirada del espectador resulta ser, según plantea Ranciére, que el espectador debe sentirse culpable: "Y él debe sentirse culpable de estar allí sin hacer nada (...) en lugar de luchar contra las potencias responsables de ellas. En una palabra, debe sentirse ya culpable de mirar la imagen que debe provocar el sentimiento de culpabilidad. (...) El simple hecho de mirar las imágenes que denuncian la realidad de un sistema aparece ya como una complicidad dentro de ese sistema."

No es nuestra planeada misión, la búsqueda de culpabilidad, pero no podemos negar que, los eventos *performáticos*, se realizan en función del resultado de una re-acción (y nos interesa ese término en particular: re-acción, ya que plantea una consecuencia frente a la acción de la que se está participando- nótese que no utilizamos el término 'observando', ya que planteamos *a priori* la idea de un espectador activo-.) "La acción es presentada como única

---

[18] **Jacques Rancière** (Argel, 1940) filósofo francés, profesor de política y de estética. Se inició con libros sobre el mundo obrero. Discípulo de Louis Althusser. Durante el Mayo Francés, sus diferencias ideológicas los separaron. Continuó reflexionando sobre la ideología, la lucha de clases y la igualdad. En ese territorio destaca *El maestro ignorante. Cinco lecciones para la emancipación intelectual* (1987), donde describe el método revolucionario que el pedagogo Joseph Jacotot puso en acción tras la Revolución francesa: suponía un proceso educativo donde no sólo se persigue la igualdad, sino que se parte de ella, estableciendo lazos horizontales entre docentes y estudiantes.

[19] Seminario Acreditable de Posgrado: Los confines del cuerpo. Pensamientos transversales sobre la cultura, el cuerpo y la subjetividad dictado por la profesora **Prof. Paula Drenkard**

[20] http://ecart2013.blogspot.com.ar/

[21] http://www.dataexpertise.com.ar/malabia/sitio/paginaspersonales/perez_raventos.htm

[22] http://ecart2013.blogspot.com.ar/2011/08/martes-3.html?view=magazine

respuesta al mal de la imagen y a la culpabilidad del espectador." y, según afirma el autor: *"Nos dice que la única respuesta a ese mal es la actividad."* (Aunque éste considere, desde un punto de vista pesimista, que los que miran las imágenes no actuarán jamás al respecto.)

Ranciére habla de la posibilidad de estos cambios de personajes portadores de la palabra dada la existencia de un ojo que prevé. Y en consecuencia de dicho hecho es que consideramos que resulta necesario el lenguaje *performático*, ya que él mismo plantea una nueva relación con el espectador, lo aborda, lo incluye, lo arrastra de una manera a veces sorpresiva y provocadora, pero que siempre responde a intenciones de poder 'olvidar' por instantes los supuestos que prevalecen en nuestro acontecer cotidiano, permitiéndole tener una experiencia innovadora, de desnudez y de pérdida de virginidad respecto de lo que sucede. Este estado es el que permite, posterior a la experiencia, reconocer que la palabra, la imagen, la intención, han recorrido otro camino diferente al del espectáculo, al de la ficción, al de la pasividad. Y por haber acontecido de manera abrupta es que logra provocar una respuesta, y por ende una relocalización. La situación de vulnerabilidad es casi inexcluyente de lo que sucede en un evento *performático* y la comunión con lo que acontece superior a la resultante como consecuencia o efecto de cualquier otro medio.

Esta reacción del espectador *performático* la describe excelentemente David Le Bretón[23] en su libro "*Antropología del cuerpo y Modernidad"* primero citando a Winnicott[24] cuando dice: "La vida cotidiana es el refugio seguro, el lugar de los puntos de referencia tranquilizadores, el espacio transicional (…) donde el hombre domestica el hecho de vivir"[25] y luego explayándose en explicar cómo dicha realidad ordenada o 'sentimiento transparente' no es algo dado sino algo construido: "La existencia colectiva está basada en un encabalgamiento de rituales cuya función es regir las relaciones entre los hombres y el mundo y entre los hombres entre sí. (…) La vida cotidiana es el lugar privilegiado de esta relación, de este encuentro con el sentido, con la comunidad del sentido, que se renueva en cada momento. La repetición de las acciones lleva a una erosión del sentimiento

[23] http://www.rebeldemule.org/foro/biblioteca/tema7962.html

[24] http://es.wikipedia.org/wiki/Donald_Woods_Winnicott

[25] Capítulo 5: ***Una estética de la vida cotidiana- Antropología del cuerpo y Modernidad-*** Davis Le Bretón

de espesor y de singularidad de las cosas. Lo inesperado, de acuerdo con su grado de rareza, provoca la angustia o interminables discusiones tendientes a producir misterio. (...) A través de las acciones diarias del hombre el cuerpo se vuelve invisible, ritualmente borrado por la repetición incansable de las mismas situaciones, de la familiaridad de las percepciones sensoriales. (...)

Le Bretón plantea que ciertos estímulos introducen un sentimiento de dualidad que rompe dicha cotidianeidad (habla de dualidad y no dualismo) Y los más interesante que resulta de dicha experiencia, es que las sensaciones o los aconteceres placenteros se viven con familiaridad a diferencia del dolor (que clara y misteriosamente) se viven con extrañeza, enriqueciendo dicho transitar con una nueva dimensión. A ello hacemos referencia cuando hablamos de un espectador participante y de lo que ocurre en las miradas incómodas, en las miradas del horror.

Definimos, hace un tiempo atrás a la *performac*e como un evento o hecho que hace preguntarnos acerca de y en torno al arte y que muchas veces no podemos justificar artísticamente por su rudeza o falta de convencionalidad o desprolijidad... pero que nos atraviesa, casi siempre, por medio de 'violencia' que no nos resulta fácil de digerir, y que por ende, siempre nos disparará preguntar/se/nos... Poniendo en tela de juicio absolutamente todo y esa es una realidad que no re- presenta sino que nos presenta frente a la insignificancia de nuestro transitar, la inmensidad del todo. La *performance* nos vuelve humildes y quizás, en alguna que otra circunstancia, hasta como asevera Raciére, culpables. Y para no acentuar en lo negativo, anexaríamos a Le Bretón diciendo culpables de enriquecer la presencia con algo nuevo y extraño pero que ha permanecido siempre allí, que nace y se manifiesta desde ese cuerpo que creo conocer, que construí para conocer.

Para finalizar con esta sección trabajaremos son dos autores que hacen referencia, uno de ellos, a la problemática del espectador como es Guy Debord[26] y ya adentrándonos en los estudios de *performance* un trabajo de Peggy Phelan[27].

---

[26] **Guy Debord**, (París, 1931– Bellevue-la-Montagne, 1994) revolucionario, filósofo, escritor y cineasta francés. Él se consideraba ante todo como un estratega. Fue él quien conceptualizó la noción sociopolítica de «espectáculo», desarrollada en su obra más conocida, *La Sociedad del espectáculo* (1967). Debord fue uno de los fundadores de la Internacional Letrista (1952-1957) y de la Internacional Situacionista (1957-1972).

[27] **Peggy Phelan** (1948) académica feminista americana. Una de las fundadora de los Estudios Internacionales de Performance de la que fue directora en la N.Y.U. del Departamento de Estudios de

Nos resulta brillante desde su inicio G. Debord: "... la pertenencia al aparato cultural de un país supone un acuerdo acerca de lo que no debe ser leído ni pensado." La actitud del autor frente a lo que acontece a su alrededor, a su época, puede ser trasladado respecto de lo que proponemos aquí, en cuanto a una posible 'modificación de la mirada'. A veces, nos sentimos culpables de 'destruir' todo lo que hasta el momento ha colmado de 'tranquilidad' y seguridad al ser social de nuestro tiempo.

Por otro lado cuanto antes seamos conscientes de que "... la sociedad espectacular regula la circulación social del cuerpo y de las ideas" antes podremos desprendernos de la negación de enfrentarnos a un abanico de posibilidades no solo estéticas, sino 'librepensadoras', de cuerpos diferentes, de posturas diferentes, de lugares y circunstancias infinitas... Lo asevera el autor cuando dice: "El espectáculo, si se buscan sus raíces, nace con la modernidad urbana, con la necesidad de brindar unidad e identidad a las poblaciones a través de la imposición de modelos funcionales a escala total."

En cuanto a la verdad, a la posibilidad de aceptar en escena la condición de alguien que muestra una realidad (la suya) negada en función de la 'tranquilidad' de supervivencia, nos resulta necesaria, dado que el espectáculo, como asegura el autor, elimina los límites entre el yo y el mundo, entre lo verdadero y lo falso, solo mediante un rechazo de la verdad vivida bajo la falsedad de la apariencia. "La necesidad anormal de representación compensa aquí un sentimiento torturante de estar al margen de la existencia". Allí apunta La PERFORMANCE.

Para finalizar este apartado simplemente algunas afirmaciones del texto de Peggy Phelanq, dado que, si hablamos de una nueva mirada, de un nuevo espectador, del lenguaje *performático* como uno que contiene o refleja mayor realidad o veracidad, etc., diremos que, la *performance* como hecho de características particulares, tiene como impronta la no repetición (más que cualquier hecho artístico, esta conlleva a un hecho único.) Lo interesante es que "... el performance una vez acontecida desaparece del espacio escénico para reaparecer como recuerdo (impreciso) en la mente de los espectadores." P.

---

performance (1993- 1996), del Departamento de Estudios de Teatro y Performance de Stanford (2007-2011) y continuó como Directora del Ann O'Day Maples en el Profesorado de Arte, teatro, Ingles y Estudios de Performance. Si bien en sus inicios sus trabajos se basaron en un feminismo postestructuralista y el psiconálisis, luego sus trabajos se relacionaron mas con lo multimedial, la fotografía y las artes visuales.

Phelan sostiene que la *performance* es considerada un arte menor justamente porque no es reproductiva y a su vez esa es su mayor fortaleza (su independencia de la reproducción masiva, tecnológica, económica y lingüística.) "El performance emplea el cuerpo del performer para plantear una pregunta sobre la incapacidad de asegurar la relación entre subjetividad y el cuerpo per se; el performance usa el cuerpo para poner de manifiesto la carencia de Ser que se promete mediante el cuerpo y a través de él, aquello que no puede ser visto sin un complemento." (…) "Así, para el espectador, el espectáculo de performance es en sí mismo una proyección del escenario donde tiene lugar su propio deseo:" (…) Este performance pide que se atestigüe la singularidad de la muerte del individuo y también pide al espectador que haga lo imposible: compartir esa muerte ensayándola. Es por esta razón que el performance comparte un vínculo fundamental con el ritual. (...) la promesa que evoca este performance es aprender a valorar lo que se perdió, aprender no el significado, sino el valor de lo que no pudo reproducirse ni verse de nuevo. Comienza con el conocimiento de su propio fracaso, que no puede ser logrado."

La autora define la instancia de la *performance* como un cambio en el discurso basado en la desigualdad. Los espectáculos repiten un modelo de relación de hablante y receptor, pero por sobre todo, de aceptador que repite dicho modelo. Lo interesante es que resulte 'agradable' dicha experiencia, y esto es resultado de la localización en un lugar de confort de 'saber con anterioridad', de falta de sorpresa del recorrido, etc. Como asevera Phelan es hora de modificar esa relación en dicho intercambio teatral "creando obras en las que se midan con toda claridad los costos de la perpetua aversión hacia..." (En nuestro caso los graves universales.) "El performance busca una determinada eficacia psíquica y política, es decir, el performance constituye un reclamo de lo real-imposible."

Conclusiones

Mientras tratábamos de dar cierre a este texto, fueron varios pensamientos los que atravesaron estas conclusiones, principalmente los de la docente y bailarina brasilera Gilsamara Moura[28], los conceptos de invisibilidad por un lado en el texto "Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a

[28] **Gilsamara Moura:** Doctora en Comunicación y Semiótica/Artes de la PUC/SP. Bailarina y directora del grupo Gestis, creadora y directora de la Escuela Municipal d Danza Iracema Nogueirra, en Araraquara miembro de la Red Sudamericana de Danza y coordinadora del Festival de Danza de Araraquara

una ecología de saberes" y el de reinvención del poder en "Descolonizar el saber, reinventar el poder", ambos acuñados por Boaventura de Sousa Santos[29] por otro y un escueto relato escrito por Ángel Berlanga[30] para RADAR (Suplemento del diario Página 12), que redefinió este cierre.

Todos forman parte, de posibles conclusiones referidas a lo que acontece en tres sitios que recorremos desde hace tiempo: el arte, la educación y el activismo. Todos atravesados por los Estudios de *performance* y la Teoría *queer* como mecanismos posibilitadores de expresión que creemos permiten, desde nuestro humilde lugar, des- cubrir un sitio de constante re- localización, repensando y re- flexionando.

El texto que lleva como título *"La poesía y la muerte"* reafirmó lo que una vez creímos intuir al reflexionar sobre la Ronda de Las madres de Plaza de Mayo[31]. Encontrando un claro mecanismo que devela que el cuerpo acontece cuando las palabras no alcanzan. Tan insertos estamos y tanto poder otorgamos al lenguaje verbal, que solo en circunstancias extremas el cuerpo 'aparece'. Tal es el caso del poeta Javier Sicilia[32] quien se encontraba fuera de México cuando supo que su hijo Juan Francisco de 24 años había sido asesi-

[29] **Boaventura de Sousa Santos** (Quintela, São Pedro de Alva, Penacova, Coímbra, Portugal, 1940) Doctor en Sociología del derecho por la Universidad de Yale y profesor catedrático de Sociología en la Universidad de Coímbra, además, profesor distinguido del Institute for Legal Studies de la Universidad de Wisconsin-Madison. Se lo considera uno de los principales intelectuales en el área de ciencias sociales, con reconocimiento internacional Es uno de los académicos e investigadores más importantes en el área de la sociología jurídica a nivel mundial.

[30] **Ángel Berlanga: Periodista argentino, 1966.** Profesor universitario de periodismo. Columnista en Suplemento Radar de *Página/12*, *Teatro*, *Puentes*, *Rumbos* y *La maga*. Es autor de las veinticuatro entrevistas También compiló, editó y prologó *Arqueros, ilusionistas y goleadores*, relatos de Osvaldo Soriano. Hizo entrevistas televisivas y es autor de la investigación periodística y de los reportajes de *El Nüremberg argentino*, documental de Miguel Rodríguez Arias sobre el juicio a las juntas militares de la última dictadura.

[31] Las **Madres de Plaza de Mayo** es una asociación argentina formada durante la dictadura de Videla con el fin de recuperar con vida a los detenidos desaparecidos, inicialmente, y luego establecer quiénes fueron los responsables de los crímenes de lesa humanidad y promover su enjuiciamiento. Posteriormente trataron de continuar lo que ellas entendían como la lucha que intentaron llevar a cabo sus hijos, mediante la misma asociación, con su propia radio, universidad (UPMPM), café literario, plan de vivienda social, guardería infantil y programa de televisión.

[32] **Javier Sicilia Zardain** (Ciudad de México, 1956) activista, poeta, ensayista, novelista y periodista mexicano. Es colaborador de diversos medios impresos. Fundador y director de El Telar, coordinador de varios talleres literarios, guionista de cine y televisión.

nado. Sus textuales palabras fueron: "*El mundo ya no es digno de la palabra*" (verso que da inicio a un poema dedicado a su hijo y leído frente a su tumba y que éste considera su último poema.) Luego de ello encabezó la Marcha de cuatro días por la paz desde Cuernavaca hasta DF. Ángel Berlanga finaliza diciendo: "*Quizá Sicilia haya dejado de escribir poesía, pero no de hacerla.*"

Este 'compromiso' que toma el poeta, por el que toma conciencia que su 'trabajo', que su 'arte', por más que las palabras sean puñales, no alcanzan, refiere a no 'le' alcanzan (por lo menos no 'ahora' y no a él.)

Sicilia confirma, como dice Boaventura, que lo que más caracteriza el pensamiento abismal es la imposibilidad de la co-presencia de los dos lados de la línea. Lo interesante resulta ser que, lo que podría convertirse en objeto o materia prima para investigaciones científicas es 'lo invisible' que, tanto en este caso, como en el de Las madres de Plaza de Mayo resulta ser el 'proceso' elegido, el 'medio' interviniente, es decir: la utilización del cuerpo como protesta, como lucha, como sitio desde donde se trata de acabar con dicha invisibilidad (con dicha injusticia). La *performance*.

El artista o creador, se siente por momentos tremendamente confiado en su arte. Su arte es él, es el medio de vida, es la vida misma, es la comunicación, es la significación, es la traducción, es el mensaje, etc. Pero en momentos en los cuales percibe (se devela) la existencia del otro lado de la línea, tiene tres opciones: sostener que su arte es su vida, su comunicación, su traducción, su mensaje, etc.; sostener que es el medio para sobrevivir, dejando de lado tanto el servir de mensaje, o la comunicación como prioridades o realizar, como afirma Boaventura un enorme esfuerzo de descentramiento, incitando al esfuerzo colectivo. Para lograr captar una dimensión completa de lo que está aconteciendo (es decir, no ignorar ni las barreras, ni las invisibilidades, ni siquiera la noción de sabernos conquistados y dominados.)

Para finalizar realizaremos una serie de asociaciones entre las ideas de pensamiento post abismal que plantea Boaventura y la metodología *performática* para llevarlo a cabo. La idea de un pensamiento post abismal implica, una ruptura radical con los modos occidentales modernos de pensar y actuar. Es decir, pensar desde el otro lado de la línea, precisamente porque el otro lado de la línea ha sido el reino de lo impensable en la modernidad occidental.

La *performance* ha pensado (según Guillermo Gómez Peña) el arte desde otro lugar desde siempre. En esto, se asemeja bastante a la localización que

propone un pensamiento post abismal ya que Boaventura dice: “El pensamiento abismal puede así ser resumido como un aprendizaje desde el Sur a través de una epistemología del Sur. Esto confronta la monocultura de la ciencia moderna con la ecología de saberes. Es una ecología porque está basado en el reconocimiento de la pluralidad de conocimientos heterogéneos (…) y en las interconexiones continuas y dinámicas entre ellos sin comprometer su autonomía.”

Nada más cercano a las intenciones que plantea Boaventura que un medio *performático* para hacer efectiva esta nueva relación deseada de “equilibrio dinámico entre el principio de igualdad y el principio de reconocimiento de la diferencia; y mostrar el potencial de la traducción intercultural para crear alianzas basadas en la idea de que la comprensión del mundo es mucho más amplia que la comprensión occidental del mundo...”

Nada más identitario que un evento *de performance* y nada más universal a la vez. Un evento que sin técnicas perceptibles y hasta con desprolijidades y mensajes toscos y por momentos degenerados (de lo convencional) nos acerca, nos despierta a un universo que sentimos oculto. Provocándonos hasta el rechazo, la *performance* se- presenta al desnudo, sin pulimientos, sin despliegues escenográficos, sin ayudas argumentales. Cruda, cruel, sucia. Devela lo invisible La *performance* es una forma de lucha y como tal como asevera Boaventura “una lucha por el reconocimiento de la diferencia”.

Para lograr explicaciones de lo que acontece mediante formulaciones teóricas, no son necesarias teorías de vanguardia sino, como Boaventura afirma de retaguardia. Existe una traducción entre la teoría (la única que conocemos, la occidental) y los contenidos teóricos que forman parte de la invisibilidad de conocimiento e incluso de lo despectivamente mal llamados conocimientos ancestrales, populares, espirituales…

Boaventura habla de la posibilidad de distancia para poder abrirse a espacios analíticos sorprendentes. Nada mejor que la *performance* como búsqueda de la sorpresa, no sólo del espectador, sino del ejecutor mismo de la *performance*. Salir de los lugares cómodos y conocidos. Sorprender y sorprender-se.

Ninguna frase atraviesa tan claramente la ideología *performática* como la que figura a continuación en el capítulo denominado “La distancia con relación a la tradición crítica euro céntrica”**:** “Tomar distancia significa entonces estar simultáneamente dentro y fuera de lo que se critica, de tal modo que se torna posible lo que llamo sociología transgresiva de las ausencias y de

las emergencias... que consiste en contraponer a las epistemologías...” Por lo tanto, la *performance* podrá plantearse como una posibilidad compensatoria de esta sociología de las ausencias, revirtiendo la lógica de la mono cultura del saber, la de la mono cultura del tiempo lineal, la de la clasificación social, la de la escala dominante y finalmente la productivista. Como consecuencias de esta nómina, aparecen los conceptos de ignorante, residual, inferior, local o particular y lo improductivo. Según Boaventura son formas des- calificadas de existir, como a la *performance* se la suele ver. Como una forma descalificada de arte. Una disciplina indisciplinada.

Cuando Boaventura habla del ‘todavía no’ percibimos una sensación bastante desesperanzadora. Nosotros, los que nos consideramos defensores de las minorías, los disidentes, los *performers*, sabemos que la *performance* aún no es muchas cosas. Pero también consideramos que la posibilidad de habitar ese sitio, la mantiene alejada de situaciones y de relaciones de poder. Lejos de la comercialización, del valor relacionado con una convención material. Nos gusta pensar la *performance* como una ‘conciencia anticipadora’ como opina Bloch y como una Posibilidad rodeada de incertidumbre, hecho que la mayoría de los eventos de *performance* proponen.

Boaventura define la ecología de saberes como un lugar donde los conocimientos interactúan. Donde la ignorancia no necesariamente es un punto de partida sino un punto de llegada. Podría ser el resultado del olvido o del olvidar implícito del proceso de aprendizaje recíproco. En la *performance* la técnica (formalmente hablando) se olvida o trata de olvidar- se, porque la misma es signo de ‘domesticación’. Si bien algunas técnicas más que otras, provocan libertades de movimientos y de posibilidades (refiriéndonos a la danza.) en la *performance* la técnica nunca forma parte ni de la partida, ni de la llegada. Solo la mecanización en función de un logro son aceptados, (quizás en el futuro estas sean denominadas técnicas *performáticas*) pero no lo son hoy. Solo resultan ser medios en función de un cometido, mecanismos en búsqueda de eficiencia o simplemente ideas... Como indica la ecología de saberes, todo conocimiento tiene un límite interno y externo, donde el conocimiento– como intervención– en la realidad de la medida de realismo. No el conocimiento. Como -una– representación– de– la- realidad.

Si en la ecología de saberes el conocimiento ES y no Representa. En la *performance* el *performer* coincidentemente Es, Se Presenta y no RE presenta.

Como conclusión diremos que, tal como lo indica el autor "...ninguna de estas cuestiones tiene respuestas definitivas y está en la ecología de saberes establecerse a sí misma a través de un cuestionamiento constante y de respuestas incompletas." e incluso sin estar seguros que los errores pasados no sean repetidos. En lo que a nosotros respecta creemos que la performance forma parte de esta experiencia. De esta "...subjetividad que debe suponer experimentar con formas excéntricas o marginales de sociabilidad o subjetividad dentro y fuera de la modernidad occidental." La performance es, para nosotros, experimentar con esas formas que han rechazado ser definidas según criterios abismales.

Bibliografía

Ambrosini, N. (2010). *Educación, movimietno y diversidad: Un intento de acercameinto entre la escuela y la sociedad a traves de la búsqueda creativa.* Órgano Editor educación Cubana -Dirección de Ciencia y Técnica-3era y 16 Miramar, Playa. C. C. Habana-ISBN 978-959-18-0532-4

Ambrosini, N. y Stocco, D. (2011). *La posibilidad de lo imposible- abordaje creativo a través de la performance de los graves universales: Inserción Social, Género, Diversidad Sexual e identidad-* Ponencia presentada en el II Encuentro de Arte y Movimientos Políticos y Sociales organizado por GIAT Grupo de Investigación en Artes para la Transformación)

Berlanga, A. (15/5/11). *La poesía y la muerte* (Suplemento Radar del diario Página 12)

Debord, G. (2008). *La sociedad del espectáculo*. Buenos Aires: La Marca Editora.

Recuperado de http://www.unesco.org/issj/rics153/classenspa.html

De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder. Principios da xperiencia: as aptidoes profanadoras do organismo.* Montevideo: Ediciones Trilce.

Gómez-Peña, G. (2011). En defensa del arte de performance. En Taylor, D. y Fuentes, M. *Estudios Avanzados de Performance* (pp. 489- 520). México: Fondo de Cultura Económica.

Grotowski, G. (1987) AA.VV: Máscara Número 11-12, *El performer*- Traducción Sevilla y Fernando Montes, autorizados por el autor. México, Escenología. Recuperado http://poralgunmotivo.blogspot.com.ar/2008/05/el-performer-jerzy-grotowski.html

Katz, H. (2010). O papel do corpo na tranformacao da política em biopolítica. Dossier El Renacimiento de la Naturaleza pensamento/ linguagen. *Trama Interdisciplinar*, *1*(2).

Moura, G. y Pires R. *Por um pensamento sobre curadoria de danca compartilhada*,

descolonizada e Ñao-transplantada

Moura, G. *Arte e espelhamento numa ecología dos saberes: A experiencia do projeto Gestus Cidadaos*

Phelan, P. (2011). Ontología del performance: Representación sin reproducción (Extracto del libro "Unmarked. The politics of performance". Texto traducido del inglés por Alexander Del Re). En Taylor, D. y Fuentes, M. *Estudios Avanzados de Performance* (pp. 92-121). México: Fondo de Cultura Económica.

Prieto Stambaugh, A. (2005). Los estudios de performance: Una propuesta de simulacro crítico. *Citru.doc*. *Cuadernos de investigación teatral*, 1, pp. 52-61. La primera versión de este ensayo se presentó durante el Seminario de Los Ángeles, California, noviembre, 2002. Performancelogía- Todo sobre arte de performance y performancistas- Recuperado http://performancelogia.blogspot.com.ar/2007/07/los-estudios-del-performance-una.html

Ranciere, J. (2010). *El espectador emancipado*. Buenos Aires: Ediciones Manantial.

Taylor, D. (2001). *Entrevista a Richard Shechner: ¿Qué son los estudios de performance?*- Recuperado http://hemisphericinstitute.org/hemi/es/hidvl/hidvl-int-wips/item/1338-wips-rschechner

Taylor, D. *Performance*

Taylor, D. y Fuentes, M. *Estudios avanzados de performance*

Expresión Corporal: Aportes desde un lenguaje del arte y el movimiento a la Educación Ambiental

Andrea Coido[1]

Introducción

Los talleres de Expresión Corporal funcionan en el Instituto Privado Argentino Japonés desde el año 2006, abarcando todas las secciones y edades del Nivel Inicial y el Primer Ciclo de la escuela primaria. Si bien la materia es extra programática, se desarrolla dentro de la organización curricular con una frecuencia de 2 veces por semana en forma obligatoria para todos los alumnos.

Como docente de Danza y Expresión Corporal dentro de una institución educativa, el disparador permanente para motorizar y dar sentido a la tarea, ha sido encontrar en las propuestas, la respuesta a una pregunta que se renueva: ¿Cuál es el lugar del cuerpo y el Arte en la educación formal?

Abordamos esta problemática entendiendo al cuerpo desde un enfoque fenomenológico, concibiéndolo como un cuerpo propio, vivido, fenomenal, animado en el que se "encarna la subjetividad" y al mismo tiempo, nuestro anclaje en el mundo. Cuerpo como punto cero en el que confluyen lo propio y lo ajeno, lo interno y lo externo, lo personal y lo social, lo orgánico y lo cultural. Cuerpo entendido como búsqueda de expresión en permanente intercambio con aquello que percibe. Cuerpo entendido como sujeto de espacio y de tiempo, advirtiendo al mismo tiempo la intercorporalidad. Desde esta perspectiva nuestra tarea con los chicos nos implica cuestionar la noción el

[1] Instituto Privado Argentino Japonés andreacoido@hotmail.com

cuerpo como objeto mecánico o instrumento, del que quedan excluidos los aspectos sensibles, emocionales, sociales, culturales, energéticos, psicológicos que se entraman en este "ser corporal en el mundo". El objetivo elemental al momento de abordar la tarea es propiciar instancias prácticas y reflexivas que permitan a los chicos percibirse a sí mismos y a los otros en esta existencia corporal. Y que de ella emanen situaciones de conflicto y de gozo.

Si bien el campo de "lo corporal" ha venido resignificándose desde mediados del siglo XX, es imprescindible advertir que el concepto moderno de Cuerpo, es el que aún fundamenta y define el lugar que se le asigna dentro de las instituciones educativas. Desde esta perspectiva en la que aún prevalece la dualidad cuerpo-mente se organizan los espacios y tiempos, las propuestas y expectativas que se determinan en las prácticas escolares cotidianas en relación a la vivencia del cuerpo y el movimiento.

Al mismo tiempo y en una interconexión a veces muy compleja, este dispositivo escolar recibe y alberga niños en "cuerpos" que padecen la vorágine de su existencia en los tiempos y espacios de la posmodernidad.

En su libro *Fugas: El fin del cuerpo a comienzos del milenio* el psicomotricista Daniel Calmels (2013), realiza una exhaustiva y profunda descripción de las características de las nuevas construcciones córporo-existenciales que van teniendo como protagonistas a niños y adolescentes en la actualidad.

En ese marco sintetiza algunos aspectos fundamentales de los cambios en hábitos y costumbres en los que se hayan comprometida la corporalidad y los vínculos en las nuevas generaciones.

Dice Calmels: "Para analizar los cambios ocurridos en la vida corporal voy a utilizar la idea de pasaje de una conducta a otra, de una forma a otra, estos pasajes". Desde esta perspectiva de pasajes Calmels los enumera para luego describirlos con minuciosidad: 1. Del cuerpo al organismo. 2. De la metáfora alimenticia a la metáfora mecánica. 3. De la escucha o la lectura intensiva al espectador receptor intensivo. 4. De la invención del objeto a la sujeción al objeto. 5. Del pecho a la espalda. 6. Del ojo pequeño al ojo agrandado. 7. De lo viso palmar a lo viso digital. 8. Del cuerpo resistente al cuerpo esparcido. 9. De Frankestein a Robocop. 10. Del churrasco a la hamburguesa. 11. De la discontinuidad a la continuidad. 12. De la eficacia a la eficiencia. (2013, p. 17)

En cada uno de estos pasajes Calmels describe el entramado de diversos aspectos que hacen a la construcción de la corporalidad en este contexto

socio-histórico. Parte de la premisa de que la respuesta a estas nuevas construcciones derivadas de los avances de la tecnología y del desarrollo hiper desbordado de la sociedad de consumo, no consiste en la desvalorización de los hallazgos sino en la conservación de una mirada atenta y crítica de las variables y consecuencias que dicho avance implica sobre el crecimiento y desarrollo de los seres humanos.

Coincidiendo con la mirada de Calmels en relación a redimensionar aquellos aspectos del desarrollo humano que se ven deteriorados frente a nuevos modos de concebir el tiempo, el espacio, la alimentación y los vínculos, resignificamos la tarea de danzar con los niños como búsqueda hacia experiencias que ofrezcan modos alternativos de "existencia corporal" incluyendo aspectos vinculados a lo sensible, a lo creativo, al encuentro con los otros con menos mediatizaciones, entendiendo que sólo basta con el cuerpo y el movimiento porque solo basta con estar.

En estos años de tarea hemos propiciado y participado de numerosos proyectos institucionales con diversos ejes temáticos entendiendo que las propuestas transversales con otras áreas del conocimiento propician aprendizajes más enriquecedores para los chicos.

La propuesta de este proyecto pedagógico se enmarca en los lineamientos del Proyecto Educativo Institucional vinculado con la Ecología y la Educación Ambiental, llevado a cabo durante el año 2015.

Definición del Problema

Para la realización de esta propuesta pedagógica, partimos de la premisa de que los actuales modos de organización socioeconómica a nivel global, provocan la devastación de los recursos naturales, el progresivo deterioro de las condiciones de habitabilidad y salud de nuestro planeta, entendiendo a la salud como la optimización de la calidad de vida en todos los aspectos del ser humano: lo biológico, lo psíquico, lo emocional, lo vincular, lo social.

Concebimos al medio ambiente en sus aspectos físicos y biológicos en interacción con cuestiones sociales, económicas y culturales en cada país y a nivel mundial. Frente a esta problemática consideramos que, dentro del proceso educativo, es imprescindible la generación de espacios de sensibilización que promuevan el desarrollo de una mirada crítica y ecológica; una cosmovisión en la que el ser humano no objetivice la naturaleza sino que pueda comprenderse como parte de

ella. Sostenemos la intención de sembrar en cada niño el compromiso del cuidado del ambiente natural y comunitario para contribuir a la permanencia de la especia humana en el planeta, promoviendo las mejores condiciones para su existencia y desarrollo. Todo lo que el hombre necesita para su subsistencia proviene del medio en el que se desarrolla (ya sea a nivel orgánico como psíquico y emocional). La destrucción sistemática de ese medio implica necesariamente el deterioro de la calidad de vida de grandes porcentajes de la población mundial que paradójicamente quedan excluidos de los beneficios económicos, culturales y tecnológicos que fundamentan la destrucción sostenida y sistematizada del medio ambiente.

Fundamentación

Creemos que es necesario que los chicos (futuros adultos en los próximos años) puedan comprender las relaciones existentes entre los sistemas naturales y sociales, y perciban con mayor claridad, la importancia de los factores socioculturales en el origen de los problemas ambientales.

En el marco del Proyecto Institucional del colegio sobre Ecología y Medio Ambiente, advertimos la posibilidad de enriquecer la propuesta con el aporte que los lenguajes artísticos pueden hacer a esta temática y sobre todo desde el lenguaje del movimiento y la Expresión Corporal. Este enfoque del movimiento y la danza fundamenta su metodología en la concepción del cuerpo entendido como el dinámico punto de encuentro de todos los aspectos biológicos, psicológicos, motrices, culturales, emocionales del ser humano. Es a través del cuerpo que conocemos el entorno y es a través del mismo que nuestra subjetividad se construye y manifiesta.

El desarrollo de los aspectos sensibles está estrechamente vinculado a las experiencias artísticas. Concebimos al arte como un modo de conocimiento que involucra el desarrollo de la sensibilidad, la imaginación, la creatividad y evidencia el estrecho vínculo entre el mundo externo y el mundo interno de cada persona.

Destinatarios

Alumnos de 1ro y 2do grado

Objetivos generales

Reconocer la interacción esencial de los seres humanos con el medio ambiente.

Desarrollar valores y actitudes que contribuyan a la comprensión del cuidado del medio ambiente en un sentido amplio, entendiéndolo como instrumento para una vida sana y duradera para las personas y el planeta.

Desnaturalizar el discurso que fundamenta en el progreso tecnológico la devastación de los recursos naturales y sus consecuencias: cambio climático, eliminación de especies y ecosistemas.

Redimensionar el lugar del cuerpo en el proceso de aprendizaje dentro de una institución educativa.

Objetivos específicos

Enriquecer nuestras posibilidades sensoperceptivas que permiten un mayor conocimiento del medio en el que estamos inmersos (no sólo en relación a la naturaleza sino también al modo de vincularnos entre las personas).

Explorar y establecer relaciones entre los elementos de la naturaleza y nuestra vida cotidiana.

Reconocer movimientos propios de diferentes elementos naturales para evocarlos y relacionarlos con el lenguaje del movimiento.

Propiciar la creación de movimientos y secuencias coreográficas a partir de la observación del medio y el contexto en el que vivimos.

Enriquecer las posibilidades de comunicación intrapersonal, interpersonal y grupal, desde el movimiento.

Reconocer el vínculo entre nuestra experiencia sensorial y las emociones.

Contenidos

Sentidos. Estructura óseo muscular articular. Registro y exploración.

Elementos de la naturaleza y su vinculación con la existencia humana: agua, aire, fuego, tierra, metal, madera. Registro y evocación de movimientos naturales.

Acciones básicas: acciones básicas, como impulsos, rebotes, vibratorias, torcer, estirar, desperezar, sacudir, golpear, presionar. Giros. Saltos.

Movimientos grandes-pequeños, abiertos-cerrados, hacia afuera-hacia adentro.

Forma: abierto-cerrado; plegado-desplegado, dentro-fuera, simetría- asimetría, paralelo, cruzado, Continente y contenido.

Variantes espacio temporales. Calidades de movimiento: Fuerte-suave, pesado-liviano, cortado-ligado, fluido-conducido.

Comunicación intra e interpersonal.
Comunicación grupal.
Lenguaje del movimiento: creación de secuencias en forma grupal.

Tiempo estimado: Proyecto Anual.
Descripción de actividades y tareas.
Iniciamos el proyecto durante el período de diagnóstico en el mes marzo.

El objetivo inicial fue propiciar una apertura a la sensibilización a partir de lo artístico para reconocer el vínculo estrecho entre el estímulo estético y las sensaciones, imágenes y emociones que se producen. Al mismo tiempo posibilitar la experiencia de transitar desde la escucha y la producción por diferentes expresiones artísticas: la música y la plástica. Para ello propusimos una consigna disparadora: dibujar libremente a partir de la escucha de un tema musical instrumental propuesto desde la docente. De la observación de estos dibujos comenzamos a abordar la cuestión del medio ambiente justamente porque varios de esos dibujos representaban elementos de la naturaleza. Esta respuesta plástica fue espontánea ya que en ningún momento se hizo referencia a la naturaleza.

Luego trabajamos con el mismo tema musical ("El río" de Osvaldo Aguilar) promoviendo la creación libre de movimientos y pequeñas danzas improvisadas, con el objetivo de dimensionar y enriquecer las respuestas emocionales y motrices a partir de la percepción. Jugar y explorar la interrelación dialéctica entre esos elementos: lo que escucho, lo que siento, lo que bailo.

Instancia de exploración e investigación

Organizamos luego la propuesta tomando como disparadores los cuatro elementos centrales: agua, fuego, aire y tierra.

La metodología fue similar en los 4 elementos propuestos. Primero conversamos con los chicos para reconocer la existencia del elemento en la vida cotidiana (en todas las formas en que se presenta). Indagamos sobre la presencia esencial de esos elementos en nuestra vida.

El agua, el aire, la tierra y el fuego se resignificaron siendo nube, lluvia hasta lágrima. El aire que necesitamos para respirar, la relación vital que se establece con el mundo vegetal. Surgieron preguntas e inquietudes: ¿alcanza el aire para todas las respiraciones que tenemos que hacer? El fuego derivó en

el sol, en la fuente básica para la existencia de seres vivos en la tierra, nuestro planeta. Con esta idea surgió el saludo al sol, como “ritual de inicio” de nuestras clases. Primero trabajamos realizando la secuencia de movimientos característica y luego los chicos en grupos fueron creando sus propios saludos al sol. Organizados en dúos o pequeños grupos, poniendo el acento en el encuentro con el otro, el uso de la mirada para propiciar un encuentro desde el movimiento. Este juego fue sumamente positivo en relación al registro sensible del tiempo compartido, poder danzar y movernos al mismo tiempo sin que intermedie la palabra, solo ampliando la percepción y el registro sensible y se mantuvo durante todo el proceso. El desarrollo de estas capacidades fue sustancial al momento de crear las producciones coreográficas finales.

Las palabras elegidas por los chicos asociando los elementos de la naturaleza a objetos o situaciones de la vida cotidiana, se utilizaron luego como imágenes disparadoras de los movimientos; distinguiendo en esas imágenes variantes de tamaños, formas, energías que pudieran evocarse al bailar. Grande-pequeño, abierto-cerrado, suave-fuerte, fluido-cortado. Variantes de niveles (bajo, medio, alto). La exploración de estos elementos del movimiento (tiempo, espacio y energía) valorando los momentos de transición dialécticamente, favoreció la ampliación del repertorio de movimientos en cada chico.

Las improvisaciones de movimiento se realizaron en forma individual y en pequeños grupos. En las actividades grupales exploramos diferentes variables de ubicación en el espacio (improvisaciones en espejo, sombra, en rondas o filas). Con estas propuestas desarrollamos la capacidad de observación, comunicación y empatía.

Al cierre del trabajo con cada elemento, realizamos un afiche grupal en el que cada chico dibujó libremente “la sensación” que tuvo al moverse con la imagen de cada elemento. Retomamos la reflexión sobre las emociones que nos producía el elemento y agregamos esas palabras al afiche grupal.

Instancia de creación de obra

Entendiendo que cualquier lenguaje artístico debe atravesar una instancia compositiva que permita la selección, asociación y combinación de los elementos creados; destinamos una segunda instancia del proceso a la producción de pequeñas obras coreográficas grupales de creación colectiva. En este sentido nuestra intervención estuvo destinada a sumar

elementos que pudieran enriquecer las realizaciones de los chicos. Con ese objetivo propusimos:

En 1° grado A, la exploración de movimiento con telas. Los chicos integraron esta investigación a los movimientos creados desde los elementos y cada grupo eligió con cual trabajar. En 1° grado B incluimos el texto "El mundo" de Eduardo Galeano ya que seleccionaron el fuego como elemento disparador. En 2° grado A, a partir de las creaciones de los chicos incorporamos la canción "Anochecer" de Lisandro Aristimuño, por su poética y la presencia de la naturaleza en el texto de la canción. Los trabajos de los chicos fueron diferentes coreografías sobre la misma canción pasando por los elementos trabajados y otros que aparecieron a partir de la escucha del tema.

En todos los casos las danzas surgieron de la combinación entre la experiencia de lo trabajado con los elementos de la naturaleza y lo creado a partir del material agregado: telas, relato, canción.

Los trabajos creados por los chicos en grupos fueron compartidos con las familias hacia fin del ciclo lectivo.

Evaluación

La evaluación fue acompañando todo el proceso de investigación, creación y elaboración conceptual y artística, desde las actividades vivenciales hasta los momentos de reflexión e intercambio.

Algunos logros a destacar:

El enriquecimiento en el repertorio de movimientos. La investigación y creación de movimientos asociada a las imágenes y las emociones derivó en el hallazgo de nuevos movimientos que en su energía, uso del espacio y del tiempo se diferencian de los movimientos que cada chico desarrolla en la cotidianeidad.

El desarrollo de la percepción del propio cuerpo como cuerpo sensible, diferenciándolo del registro utilitario del cuerpo.

La búsqueda de nuevas modalidades de relacionarse entre pares para manifestar deseos y propuestas personales y al mismo tiempo poder acordar para que el aporte individual esté orientado hacia el crecimiento grupal.

Consideramos haber abierto un encuentro para una mayor percepción y sensibilidad en los niños, para enriquecer y desarrollar una mirada empática nos solo con el cuidado del medio en el que se desarrolla la vida humana sino

también propiciando actitudes en que sostengan relaciones más comprensivas y solidarias con los demás.

Bibliografía

Akoschky, J.; Brandt, E.; Calvo, M.; Chapato, E.; Harf, R.; Kalmar, D. y Terigi, F. (1998). *Artes y escuela: aspectos curriculares y didácticos de la educación artística.* Buenos Aires: Paidós.

Alcaide Spirito, C. (2008). *Las artes educan. Conocimiento y Afectividad Ambientales. Artes Plásticas.* Recuperado de http://www.mapama.gob.es/es/ceneam/articulos-de-opinion/2008_8artes_educan_tcm7-141875.pdf

Barbosa Sánchez, A. (2015). *Educación y Arte para la sustentabilidad.* México: Universidad Autónoma de Morelos.

Calmels, D. (2013). *Fugas: el fin del cuerpo en el principio del milenio*. Buenos Aires: Biblos.

Gallo Cadavid, L. (2006). El ser-corporal-en-el-mundo como punto de partida en la fenomenología de la existencia corpórea. *Pensamiento Educativo*. *Revista de Investigación Educacional Latinoamericana*, *38*, 46-61. Chile: Pontífica Universidad Católica de Chile.

Rigo Vanrell, C. (2005). *Sensibilización medioambiental a través de la educación artística: propuestas* (Tesis Doctoral), Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España. Recuperada de http://eprints.ucm.es/5396/

Stokoe, P. (1978). *Expresión Corporal, Guía didáctica para el docente*. Buenos Aires: Ed. Ricordi.

Stokoe, P. (1987). *Expresión Corporal: Arte, Salud y Educación*. Buenos Aires: Humanitas ICSA.

Stokoe, P y Sirkin, A. (1994). *El proceso de la creación en arte*. Buenos Aires: Almagesto.

La danza se esconde a la vista

Sofia Kauer[1]

Resumen

La danza no es nunca -ni puede serlo (hecho que consideramos una alegría)- algo para poder contar, sostener y guardar. La danza se ríe del paso del tiempo, de nuestros modos y deseos de inmovilizar para agarrar -y con la garra fijarlas- las cosas, saberes, ideas, materias.

Pensar el lenguaje de la danza en relación al tiempo y su total ausencia de perdurabilidad hace pensar el tiempo de aquel que la observa y de la importancia de esa mirada. Si bien en el recorrido de la gran historia de la danza espectacular (producidos y recepciones) responden al orden de lo visual, se propone pensar no que la danza pasó de lo óptico a lo háptico sino que siempre necesitó de una percepción háptica para percibirse y bailarse, pero es en el quiebre-crítica del predominio visual que se da en el siglo XX desde la teoría, que podemos re-pensar la historia hegemónica de la danza desde esta tensión entre el predominio de los sentidos.

La danza se esconde a la vista

Pensamos la propuesta de este ensayo en torno a la diferencia entre ver y mirar en la que se ha decidido indagar para dar cuenta de la actividad del espectador en el momento de “ver” una obrade danza.

La danza-movimiento consiste en, como su nombre lo indica, el movimiento; esto es en imágenes que están todo el tiempo yendo y viniendo sin posibilidadde fijeza y única perdurabilidad; hay una constantefluidezde las

[1] IUNA-UNDAV Sofi_kauer@hotmail.com

imágenes voluminosas-corporeidadesque dislocan esa estabilidad en donde se ubica la vista del espectadorque la mira.

La danza como lenguaje tiene una condición particular con el tiempodado que no deja para el tiempo futuro –cronológico- supuestamente materia observable, archivable. Didi-Huberman dice“desde luego, la experiencia familiar de lo que vemos parece dar lugar lamás de las veces a un tener: viendo algo tenemos en general la impresión de ganar algo. Pero la modalidad de lo visible deviene ineluctable –es decir, condenada a la cuestión de ser- cuando ver es sentir que algo se nos escapa ineluctablemente: dicho de otra manera cuando ver es perder”(Didi-Huberman, 2014:17).

Podemos ¨entender¨ que no hay materialidad en la danza en el sentido de material perdurable -en el tiempo cronológico-, es decir la danza imposibilita una experiencia del ver con consecuencias del tener, como sí pueden re-tenerse y perdurar las palabras para la literatura/teatro o los colores, líneas, lienzo para la pintura. Consideramos que, a diferencia de otros lenguajes, el material –materialidad- misma de la danza es el movimiento, y es por esto, que el tiempo mismo del movimiento es ineluctable e insostenible, sucediendo allí la superposición de todos los tiempos -pasado, presente, futuro- a la vez, oponiéndose a cualquier idea de suspensión para agarrar, sostener, tener y guardar.

La imagen- volumen –corporeidadesde la danza construye lo visible al mismo tiempo que lo invisible. Lo que aparece y lo que desaparece. Ella se nos pierde, se nos escapa y es allí mismo donde consolida su máxima presencia.

Su presencia visible es justamente a partir de la discontinuidad de lo visible; por ejemplo sucede que si estás viendo danzar una mano,inmediatamente esa mano que ocupaba el espacio con cierta dirección, fuerza, calidad está ubicada en otro lugar del espacio con otra direccionalidad, fuerza, rigidez e intención, esto sucede en un continuum infinito, fluido propio de cualquier movimiento que imposibilita a la mirada la retención de ese cuerpo en un momento y tiempo exacto. Sin embargo, se puede sostener que el tiempo de la danza traspasa cualquier idea pre entendida de tiempo y -del espacio-. Si bien, ésta se presenta como la imposibilidad de ver la corporalidad del movimiento en la totalidad de una vez en un tiempo exacto y en un espacio exacto, la danza como lenguaje de movimiento habita el espacio en el mismo momento que lo deshabita, y da lugar al presente al mismo tiempo que ya es vestigio, pasado.

No termina de aparecer que desaparece o no termina de desaparecer nunca en su aparecer.Como dijimos anteriormente, el lenguaje de la danza puede diferenciarse de otros lenguajes de las artes por su relación particular con el tiempo. Para la mirada renacentista el gran arte es la pintura y creemos que es el lenguaje de la danza el que ha quedado desplazado durante siglos, justamente por su falta de perdurabilidad y de consistencia para el ojo. Estamos de acuerdo con Martin Jay(2007)en pensar cierto estatus hegemónico en la tradición de la cultura occidental de la vista sobre los otros sentidos.

En la primacía de lo visible del pensamiento moderno, todos los sentidos han quedado desplazados recién hasta el siglo XX, cuando especialmente en Francia, se pone en crisis el dominio de lo visual.[2]Y como sucede con cierto orden hegemónico de los sentidos, dentro de los lenguajes de las artes, también hay cierto*modo de ver* de las artes, orden predominante en la conocida historia del arte que ubica a la danza en un lugar más desplazado o marginal que otros lenguajes. Es también a mediados de siglo XXcuandose rompe con el predominio de lo visual de la danza; es a principio del siglo XX cuando empiezan a ocurrir investigaciones y propuestas del orden del movimiento que quiebran la tradición del lenguaje ligada fundamentalmente a la correspondencia mimética o de representación de obras o mitos literarios, o incluso se rompe con la idea de la danza como acompañamiento visual de la música.

La danza, hasta el siglo XX,se centraba fundamentalmente en representar visualmente, miméticamente grandes narrativas o grandes sentimientos. Es recién en las investigaciones y propuestas que hacen algunos coreógrafos y bailarines a principio del siglo pasado,(Fokine en los Ballet Ruses, Isadora Duncan y las precursoras norteamericanas o en Alemania, con Dalcroze, Laban y MeryWigman)cuando la danza comienza lentamente en una búsqueda que rompe la correspondencia con la visualidad óptica de la representación-mímesis de narrativas, sentimientos y de formas geométricas ideales y perfectas.

Si bien todas estas investigaciones de principio de siglo rompieron con la representación visual de lo sonoro y de lo narrativo, siguieron focalizando la danza como representación de la emoción, de los sentimientos y lo interno del pensamiento. Todas las investigaciones pasaron de la representación a la expresión entendida aquí como representación visual de un sentimiento.

[2] Martin Jay en *Ojos abatidos, la denigración de la visión en el pensamiento francés del siglo XX.*

Pero estas investigaciones y propuestas de la danza a principio de siglo evidenciaron un quiebre con el pasado, abriendo las posibilidades de la danza alejada de la técnica del ballet y mostrando el inicio de un proceso de experimentación de los cuerpos, sus posibilidades y volúmenes alejándose del predominio de lo visual.

La danza entendida como lenguaje del arte academizado e institucionalizado, es decir, cuando comenzó a ser observada y se pautaron reglas referidas al movimiento, posturas, actitudes de los cuerpos fue bajo el reinado de Luis XIV. Es en 1661 que se crea la *Academia Real de Música y Danza* consolidando la técnica el ballet y ese modo de tratar y pensar el cuerpo, la forma, la imagen (imágenes o modos de danzar que siempre, en términos de Berger, encarnan un *modo de ver*).

Consideramos que no es casual que la danza configure sus bases (que llegan al hoy) en este contexto moderno en el que reina la perspectiva, armonía, regularidad, precisión en el orden delo visual y óptico como modo de conocer el mundo. Estos principios ordenadores, propios del pensamiento moderno, se incorporaron en un vocabulario y reglas propias del sistema disciplinario de la danza,como producto de las necesidades de la época y su mentalidad racionalista y controladora.

La danza, atravesada por la mirada moderna, comenzó a pautar reglas y modelos de movimiento que se separaban y alejaban a cualquier investigación corporal de la experiencia para responder -ocultando todo cuerpo real, toda fuerza de gravedad y todo esfuerzo físico de los cuerpos- a un ilusionismo de lo ideal para el deleite único del ojo. El ojo fue y aún sigue siendo, el centro del mundo visible.

Tanto el coreógrafo, como el bailarín y el espectadorhan estado atravesados por el pensamiento moderno, dualista, mecanicista, ubicado sobre la razón y la búsqueda de lo ¨claro y distinto¨por lo cual las consecuencias son que se compone y programa las posibilidades del lenguaje, modos de acción y percepción, ligado a una lógica de lo visual, delo óptico, de lo que se puede retener y no perder.John Berger, autor de la serie y del libro *Modos de ver*(año) escribe en relación a nuestro planteo, que tanto la producción como la recepción de obras tienen impregnados un modo de ver. Dice, por ejemplo que¨el modo de ver del fotógrafo se refleja en su elección del tema. El modo de ver del pintor se reconstituye a partir de las marcas que hace sobre el

lienzo o el papel. Sin embargo aunque toda imagen encarna un modo de ver, nuestra percepción o apreciación de una imagen depende también de nuestro propio modo de ver¨ (Berger, 2013, p.16). La danza (producidos artísticos y recepciones estéticas) han encarnado el modo de ver moderno ligado a la centralidad del ojo, su ilusionismo y el predominio de lo visible.

Si bien, los producidos de la danza han respondido al peso de la tradición y su *modo de ver*, la danza es considerada, en nuestra propuesta, un lenguaje-del tacto, es decir, necesita del mirar y no el ver para poder tocarse/percibirse/sentirse/apreciarse/desplegarse.

John Berger dice ¨solamente vemos aquello que miramos. Y mirar es un acto voluntario, como resultado del cual, lo que vemos queda a nuestro alcance, aunque no necesariamente al alcance de nuestro brazo. Tocar algo es situarse en relación a ello. […] Nunca miramos solo una cosa: siempre miramos la relación entre las cosas y nosotros mismos¨ (Berger, 2013, p.14). Una vez más, se ubica la obra bajo la construcción de la mirada, y la mirada (no la vista) en cercanía al tacto: mirar es construir, es visibilidad e invisibilidad, resaltar, armar, componer, tocar, mover, danzar.

Desde el siglo XVII al siglo XX la danza respondió más a la hegemoníade lo visual, de la vista, de lo plano, que a investigar el volumen de los cuerpos y al recorrer abierto hacia todas las dimensiones/direcciones que da lugar el tacto, es decir, la percepción háptica y no óptica, de lo que se escapa y no, de lo que se retiene.

Al definir la danza como movimiento, algo que está continuamente avanzando en el tiempo (no hacia adelante únicamente), desapareciendo al mismo momento que apareciendo; se desafía a la industria cultural, al arte como valor mercantil, a la idea moderna, burguesa de comprar-vender, llevarse e intercambiarse materias para poder dar cuenta de lo que se tiene y de lo que no.

La danza no es nunca -ni puede serlo(hecho que consideramos una alegría)- algo para poder contar, sostener y guardar. La danza se ríe del paso del tiempo, de nuestros modos y deseos de inmovilizar para agarrar -y con la garra fijarlas- las cosas, saberes, ideas, materias.

Pensar el lenguaje de la danza en relación al tiempo y su total ausencia de perdurabilidad hace pensar el tiempo de aquel que la observa y de la importancia de esa mirada.Si bien en el recorrido de la gran historia de la danza espectacular (producidos y recepciones) responden al orden de lo visual, se

propone pensar no que la danza pasó de lo óptico a lo háptico sino que siempre necesitó de una percepción háptica para percibirse y bailarse, pero es en el quiebre-crítica del predominio visual que se da en el siglo XX desde la teoría, que podemos re-pensar la historia hegemónica de la danza desde esta tensión entre el predominio de los sentidos.

El ojo de un espectador de danza no puede pretender un simple ver, el ocular-centrismo que predomina aun en nuestra manera de conocer el mundo no funciona con mucha eficacia cuando se trata de danza; El ver, dice Didi-Huberman ¨no se piensa y no se siente, en última instancia, sino en una experiencia del tacto¨. (Didi-Huberman, 2014, p.15)se necesita un mirar con todo el cuerpo, un tocar con todos los órganos, la garra que exige tener se escapa de la mano para trasplantarse sin objetivo de retención a todos los sentidos.

La danza no es solo para ser vista sino fundamentalmente para ser tocada: entrecruza las formas básicas de percepción, pareciese que desarrolla formas y maneras de trenzar las percepciones que hacen que el ojo, desde la función primera de ver, no pueda llevarse más que una sola parte de lo que se presenta frente-sobre él.

La danza, su fluidez y volumen de las corporeidades producen movimientos*en* y *sobre* los cuerpos, *en* y *sobre* la mirada, *en* y *sobre* el tiempo, *en y sobre* el espacio de la realidad –cronológico y extenso-. La danza produce movimiento *en* y *sobre* las posibilidades y sobre todo, *en* y *sobre* las posibilidades de percepción.

El lenguaje del movimiento y las corporeidades donde se hace posible están constantemente en movimiento y hacen que la mirada también sea una danza. El ver como cualidad simple del ojo, es decir, lo óptico como percepción que da información sobre la distancia no cubre ni satisface el volumen, la cercanía y la visibilidad-invisibilidad, presencia-ausencia propia del movimiento y del lenguaje de la danza; ¨el acto de ver no es el acto de una máquina de percibir lo real en tanto que compuesto por evidencias tautológicas. El acto de dar a ver no es el acto de dar evidencias visibles a unos pares de ojos que se apoderan unilateralmente del ¨don visual¨ para satisfacerse unilateralmente con él. Dar a ver es siempre inquietar el ver, en su acto, en su sujeto¨ (Didi-Huberman, 2014, p. 47).

El mirar de la danza propone una simultaneidad entre lo cambiante y lo múltiple enredando ¨el movimiento¨ de la obra desde lo visible y lo no visible. El espectador que supuestamente debe espectar, ver y no mirar, quieto y a

distancia de las corporeidades quedanzan, es vulnerable al legado de la tradición que requiere la comunicabilidad, retención y fijeza de sentidos[3].Pero la danza hace saltar a lo que se posiciona o auto posiciona inmóvil. La danza es aquello que escapa a la visión y que justamente implica una acción, un movimiento, no solo por parte de los bailarines o corporeidades en movimiento sino también y fundamentalmente por parte de los que ¨espectan¨.

Para la danza siempre la tensión, la abertura, el salto está *entre* lo visible y lo invisible, entre lo que aparece y desaparece. *Entre* lo que no se puede ver ni retener sino solamente mirar, enmarañarse y tocar.

La danza es el lenguaje que trae a presencia lo vivo de la imagen. La danza nos hace mirar, sentir, tocar lo que podría ser una *imagen dialéctica*, entendida comoimagen en movimiento. La imagen de las corporeidades de la danza no son algo cerrado, fijo, superficial, plano, sino que en ella está la posibilidad de los diferentes relieves, profundidades, volúmenes, concepciones, modos de ver, giros y enredos de la percepción, posibilidades de recuadros y cuadros, posibilidades de dialogar una y otra vez en diferentes dispositivos y con diferentes *imágenes*,palabras, sonoridades y claro, diferentes corporeidades.

La manera que tenemos de pensar la *imagen*-corporeidad-volumen en movimiento es como aquello que nos sobrepasa, realidad compleja e inesperada, densa, cargada de memoria, de restos, de formas que pueden abrir e inquietar los sentidos.Didi-Huberman (2014) desarrolla la hipótesis que ¨ Las imágenes del arte por más simple, por mínimas que sean –saben presentar la dialéctica visual de ese juego en el que supimos (pero lo olvidamos) inquietar nuestra visión e inventar lugares de esa inquietud.¨(Didi-Huberman, 2014, p. 63) en torno a la imagen dialéctica también agrega que ¨hablar de imágenes dialécticas es como mínimo tender un puente entre la doble distancia de los *sentidos* (lo sentidos sensoriales, en este caso el óptico y el táctil) y la de los *sentidos* (los sentidos semióticos, con sus equívocos, sus espaciamientos propios).¨(Didi-Huberman,2014, p. 111).

La propuesta aquí depensar la danza como imagen dialéctica, es recordar ese lugar del arte que modifica/salta/inquieta y disloca el lugar de los sentidos de los que la bailan y de los que la bailan en el acto de mirar.

[3] Aquí esta usado el termino sentido no solamente desde los sentidos del cuerpo como son la vista, el oído, el ojo, el tacto sino también la fijeza de los sentidos semióticos de estructuras cerradas que deben ser descifradas, entendidas por el espectador.

Creemos que la danza ha sufrido durante varios siglos una invisibilidad en relación a las otras artes, y es recientemente que grandes museos como el MoMA (Nueva York) el Pompidou(Paris) y la Tate (Inglaterra), han decidido crear un departamento para la danza y mostrarperiódicamente en sus galerías exposiciones y proyectos de danza y/o performance. Nos resulta interesante pensar que hay algo desde la mirada de principio del siglo XXIque habilitaría a pensar el movimiento que propone la danza como un orden o modo especial que antes no se percibía o no inquietaba a las lógicas de las miradas *sobre* y *en* el mundo.

Pensar la danza, su tiempo, su espacio, sus corporeidadeses pensar también los cuerpos, los tiempos, los espacios de aquellos que la componen, crean, bailan y miran. ¿Cuáles son los *modos de ver* que están atravesados hoy los bailarines, coreógrafos y espectadores?

Posiblemente la danza al fin ha dejado de verse y se la ha tocado. Quizás hay algo que recién ahora ha tocado o se ha dejado tocar. Incluso las grandes instituciones, museos y espacios de reconocimiento están, fundamentalmente en la última década, dando lugar a lo que ¨nunca tuvo lugar¨.Se le está dando presencia a un lenguaje que paradójicamente juega con su aparecer/desaparecer. Hoy, se le está dando espacio y tiempo a las corporeidades de la danza justamente cuando todos los cuerpos que nos rodean se dirigen hacia la virtualidad.

La danza instaura la dialéctica entre los sentidos, entre lo que se nos escapa, entre lo visible y lo invisible, entre los cuerpos que no se pueden retener/poseer/tener y que tampoco pueden dejar de desintegrar y de desintegrarse en los espacios,dialéctica con y entre los cuerpos que no pueden perdurar.

Ahí, hoy, está la danza abriendo, quebrando, tocando y danzando entre las percepciones y sentidos del mundo.

Si la tradición renacentista encontró en la pintura un espacio donde descansar su mirada, quizás hoy la mirada sobre el mundo del siglo XXI está redescubriendo en la danza un lugar para descansar su propia mirada: mirada que se dirige (un poco terrorista, un poco romántica y un poco progresista) hacia la desaparición de todos los cuerpos y a favor de una virtualidad infinita (lejana pero cerca, visible pero invisible, presente pero simultáneamente ausente). Hoy se toca la danza desde todos lados, se tocan los cuerpos, los volúmenes y sus infinitas direcciones/dimensiones, quizás para no solo descansar la mirada sino también recordar y reforzar el volumen del cuerpo que los dispositivos donde nos ubicamos nos hacen olvidar.

La danza hoy grita y se escucha. En el mundo cotidiano la desaparición de los cuerpos se siente, se ve y lentamente hasta se dejan tocar a través de otros cuerpos o de cuerpos-pantallas. Este mundo cotidiano está posicionado en una constante fluidez (líquida, gaseosa pero casi nada solida) del movimientocomo característica de todos los cuerpos, espacios y modos derelaciones. El mundo, sus movimientos y corporeidadescamina con los ojos vendados, tanteando (no tocando), hacia laentropía infinita de la virtualidad. Hoy tocamos el aparecer/desaparecer de la danza y tocamos el desaparecer los cuerpos pero simultáneamente el aparecer en la virtualidad de los cuerpos que la miran.

Bibliografía

Berger, J. (2013).*Modos de ver*.Buenos Aires: GG.

Didi-Huberman, G. (2014).*Lo que vemos, lo que nos mira*.Buenos Aires: Manantial.

Didi-Huberman, G. (2011).*Ante el tiempo*. Bueno Aires: Adriana Hidalgo.

Jay, M.(2007).*Ojos abatidos la denigración de la visión en el pensamiento francés del siglo XX*. Madrid:Akal.

Poéticas en la danza de Rosario

Marcela Masetti[1]

Resumen

La investigación está centrada en el análisis de las producciones escénicas entre 1980 y los noventa de dos grupos: el Grupo de Danza Contemporánea de Rosario, dirigido por Cristina Prates y La Troupe dirigido por Mara Subiela. La hipótesis que recorre el trabajo es que en este período, se sientan las bases de las producciones escénicas propiamente contemporáneas, dado que es el momento de un quiebre con formas más tradicionales en las concepciones coreográficas, y de la construcción progresiva de nuevas prácticas creativas y poéticas. El abordaje dialoga con sus protagonistas y con sus obras recorriendo y resignificando desde la actualidad ese largo itinerario.

Poéticas en la danza de Rosario

En una suerte de historia terminable e interminable, el itinerario de reconstrucción, y resignificación de las obras de danza producidas en un momento histórico, va recurriendo a múltiples interlocutores, que dialogan entre sí, con el pasado y el presente; y a su vez, con las obras. Terminable, en tanto la investigación que se plasma en un libro próximo a aparecer, es un cierre provisional, de bocetos y miradas sobre ellas (las obras o la historia). Interminable, en tanto suenan otras voces, pero podrían ser infinitas. La investigación está centrada en el análisis de las producciones escénicas entre 1980 y los noventa de dos grupos: el Grupo de Danza Contemporánea de Rosario, dirigido por Cristina Prates y La Troupe dirigido por Mara Subiela.

[1] Instituto Superior Provincial de Danzas “Isabel Taboga” marcelamasetti@hotmail.com

La hipótesis que recorre el trabajo es que en este período, se sientan las bases de las producciones escénicas propiamente contemporáneas, dado que es el momento de un quiebre con formas más tradicionales en las concepciones coreográficas, y de la construcción progresiva de nuevas prácticas creativas y poéticas. El abordaje dialoga con sus protagonistas y con sus obras recorriendo y resignificando desde la actualidad ese largo itinerario.

Esta investigación forma parte de un proyecto más amplio con el objetivo de producir una mirada reflexiva sobre procesos poéticos en las artes escénicas, más específicamente en la danza, articulando históricamente el pasado. Forman parte de este recorrido, dos publicaciones precedentes Danza moderna y posmoderna yLa construcción de un campo artístico y Danza clásica. Tradiciones académicas en Rosario. Al mismo tiempo, teniendo en cuenta,la crisis del régimen de producción artística de la modernidad, donde asistimos a modificaciones en el reparto de lo sensible, por lo cual se produce un borramiento de los límites entre las distintas artes, creándose obras difícilmente clasificables en dichas categorías.

Reconociendo las dificultades, pero sin renunciar a la práctica de la danza y de su historia, se concibe este proyecto que apunta a consolidar “memorias sobre lo efímero”. Entendiendo que la reconstrucción histórica no solo apunta a una mirada nostálgica sobre hechos artísticos que por su carácter de perecederos y fugaces, difícilmente pueden ser reconstruidos, sino pensando en una relación fecunda entre el pasado y el presente, donde la historia nos permita atisbar futuros posibles, y nuevos modos de relación, articulación y construcción de sentidos, en la complejidad de determinaciones de los hechos artísticos y culturales.

En la medida en que promueve el diálogo entre distintas generaciones, pertenencias y localizaciones de artistas, la visibilización de las producciones artísticas y la consolidación de archivos documentales en distintos tipos y soportes considero que realiza una contribución importante a la reflexión académica del área dancística.

Los ejes de análisis que se ponen en juego en la investigación son:

1. El desarrollo de la discusión modernidad posmodernidad, y la ubicación de la danza en este contexto. Utiliza los conceptos de Dubatti sobre las poéticas y los de Janet Adshead-Lansdale y JuneLayson, que consideran a la historia de la danza como una disciplina híbrida, en tanto la historia, se

constituye también en una metodología de abordaje y comprensión del propio campo disciplinar. Los conceptos propuestos por las autoras de tiempo, tipos y contextos son utlizados para el análisis de las obras. Atendiendo al objeto de estudio planteado, se realiza una aproximación a la post modern dance y la danza contemporánea (tipo) en los años 1980-96 (tiempo), con la consideración de los contextos locales, nacionales e internacionales.

2. Contexto cartográfico de la danza realiza una reseña de la época en la cual fueron concebidos los espectáculos; las formas de organización, producción y creación, sus relaciones con otras creaciones (plásticas, teatrales y sobre todo musicales, ya que coincide con la aparición y consolidación de la nueva trova rosarina, que compartía sus creaciones con ambos grupos).

3. Poéticas del Grupo de Danza Contemporánea de Rosario y Poéticas de La Troupe aborda las creaciones escénicas de ambos grupos, realizando una cronología de las producciones, una descripción y análisis de cada una de ellas, basada en la recopilación fílmica de casi todos los espectáculos (que fueron digitalizados) y en entrevistas realizadas a algunos de sus protagonistas (Cristina Prates, Alba Borazzo, Gerardo Agudo, María de los Ángeles González y la propia experiencia de la autora como integrante a lo largo de 16 años del primero de los grupos mencionados).

Contexto cartográfico de la danza

La breve democracia que se abre en 1973 pone en evidencia el potencial contestatario de una juventud y un movimiento obrero en búsqueda de un cambio social, que, con el alza de las masas abierto en Mayo del ‘68, se ubicaba en el horizonte de lo posible.

La seguidilla de dictaduras militares en Argentina y en el continente, fueron perfeccionando las formas de disciplinamiento y control de cualquier insurrección social o cultural. Recordemos que numerosos artistas, incluso en la última parte del gobierno de Isabel Perón fueron amenazados por la triple A, y debieron exiliarse (1975). Especial mención requiere la última dictadura militar en el ejercicio de una profunda represión y un gran control a todas las manifestaciones no sólo políticas, sino culturales. Sin canales para la expresión política, que estaba prohibida, las producciones culturales permitían encriptar y metaforizar críticas sobre la realidad nacional. En este difícil equilibrio entre decir y callar, entre resistir y no inmolarse, y ejercer

una mirada cuestionadora, el espacio cultural se configura como un lugar más de la resistencia antidictatorial.

Al ritmo que desaparecían ciudadanos, hombres y mujeres con alguna militancia, compromiso social, o simplemente, pensar diferente, también desaparecían producciones culturales: se prohibieron canciones, libros, autores, la matemática moderna, se cerraron durante algunos años ciertas carreras universitarias "molestas" (Psicología, Sociología, Trabajo Social).

El extenso control sobre todo aquello que se difundía, produce la marginación de autores, compositores, músicos, actores, sospechados de no adscribir "a los valores occidentales y cristianos", que no podían trabajar, ya que integraban las listas negras que manejaban aquellos que monopolizaban los medios de comunicación masivos, muchos de ellos con intervenciones militares.

Como una estrategia de resistencia y preservación, el movimiento cultural under, en la ciudad, gozaba de una gran producción y movilidad, de creaciones y eventos autogestionados por los propios artistas. Durante estos años los distintos grupos se unían y compartían funciones, coorganizaban festivales y ciclos, producían y creaban sus propias obras en colaboración, y tenían una presencia en la prensa local. Recordemos que el movimiento de músicos rosarinos, La Nueva Trova, logra una difusión que cobra dimensión nacional a partir de la Guerra de Malvinas, sobre el final de la dictadura. A diferencia de la danza, la música contaba con una industria cultural y aceitados mecanismos de comercialización y difusión, que al prohibirse la transmisión de canciones en inglés, le permite a esta generación de compositores, emerger con gran impulso y, posteriormente, consolidarse (Juan Carlos Baglietto, Rubén Goldín, Jorge Fandermole, Lalo de los Santos, Silvina Garré, Adrián Abonizio, Fito Páez, Fabián Gallardo). La danza, que compartía puestas y ciclos con este grupo de músicos, no corre la misma suerte.

De esta manera, la dictadura produjo una fenomenal fractura en el campo cultural: entre los prohibidos, y los no prohibidos, entre los que se quedaron y los que se fueron. Con este caldo de cultivo, se fue produciendo una masa de artistas que marginados de los lugares donde habitualmente montaban y producían sus obras e imposibilitados de trabajar, comienzan a gestarse espacios propios.

En este sentido, es emblemático el surgimiento de Teatro Abierto. Integrado por autores malditos, con la solidaridad de actores, directores y productores, se monta esta experiencia que constituye un hito en la lucha contra la dictadura.

Danza Abierta sigue los pasos de Teatro Abierto. En Buenos Aires, Danza Abierta se realiza en los años ‘81, ‘82 y ‘83, constituyéndose en uno de los acontecimientos más importantes del período. Siguiendo los pasos de Teatro Abierto, que plantea un espacio de producción cultural independiente, Danza Abierta tuvo la premisa de la apertura y la amplia convocatoria, llevándose a cabo en los teatros Catalinas, Bambalinas y Blanca Podestá. En este amplio espacio, presentan obras coreógrafos que continuarán produciendo y madurarán en la década siguiente. El Grupo de Danza Contemporánea de Rosario participa del ciclo, con una respuesta favorable de la crítica especializada, y Cristina Prates es una de las impulsoras de la organización en Rosario de un ciclo similar.

En forma aunada y autogestionaria se constituye Danza Abierta Rosario, independiente de todo apoyo oficial. Confluyen los principales referentes de la danza en la ciudad y también coreógrafos noveles, que encuentran una forma de potenciar el protagonismo en el campo. Las funciones se realizan durante una semana en el Teatro Fundación Astengo, que hace una importante quita en el alquiler de la sala; participan casi todos los grupos rosarinos de las más diferentes manifestaciones de la danza (folklore, flamenco, clásica, contemporánea, tango) y también grupos provenientes de todo el país. La consigna fue la amplitud en la convocatoria y precios accesibles, una manera de garantizar la afluencia de público. Danza Abierta Rosario, según plantean sus organizadores en los programas, es “un movimiento que nuclea a bailarines, coreógrafos y personas cuya actividad esté directamente relacionada con la danza: actores, mimos, músicos, escenógrafos, vestuaristas, maquilladores, maquinistas, sonidistas, iluminadores.” “

¿Cual fue el mapa de irradiación, la cartografía que constituye el surgimiento de la danza contemporánea en Rosario?

Esta etapa es sumamente rica, ya que se conocen, se difunden y aprenden técnicas norteamericanas y europeas; aunque su creación en los países de origen fue diacrónica, aquí se conocen en forma simultánea y un poco caótica, lo que posibilita el enriquecimiento del bagaje técnico para desarrollar las búsquedas expresivas.

Los integrantes de ambos grupos estudiaron, realizaron puestas con actores y directores teatrales, que aportaron la impronta de la época en el trabajo de creación colectiva y grupal. Las creaciones colectivas se basaban en rupturas con el modo hegemónico de actuación y de puesta en escena, trabajos que

utilizaban la elaboración de las improvisaciones como materiales escénicos, con mínimos recursos técnicos y escenográficos y la horizontalidad entre los miembros del grupo.

Análisis poéticas GDCR

En el itinerario realizado por las distintas puestas y coreografías, asistimos a ese momento liminal e iniciático, en el cual, de una búsqueda desordenada de ruptura con las coreografías, las puestas y el lenguaje de la danza clásica y de la danza moderna, se va perfilando y luego consolidando una micropoética que no tiene una definición formal a priori, con un perfil claramente expresionista.

La metodología de trabajo del grupo comienza con un planteo tradicional del rol del coreógrafo, en este caso, Cristina Prates, la que selecciona las bailarinas, propone ideas y movimientos, y éstas interpretan la coreografía. Dicha metodología se va transformando, y consolidando alrededor de la improvisación para la producción de materiales que luego serán incorporados a las puestas, como el armado de un rompecabezas. Es importante tener en cuenta, el momento histórico (‘70, ‘80) donde la producción colectiva aparece en primer plano tanto en el teatro como en la danza, y que Cristina Prates integraba el Grupo del Litoral que dirigía Norberto Campos, y realizaban puestas teatrales con un planteo innovador y un uso protagónico del cuerpo como soporte de la acción.

Cronología del Grupo de Danza Contemporánea de Rosario
Música para alegrías y tristezas (1980)
Una academia muy estricta (1981)
Con t de Tersícore o que los dioses nos perdonen (1983)
Placeres (1983)
Timoteo (1985)
El beso (1986)
Sumamente (1987)
Fragmentos (1989)
Vi luz y subí (1992)

El Grupo de Danza Contemporánea de Rosario, posteriormente pasa a llamarse Seisenpunto, y con este nombre crean, Manchas de aceite violeta,

Rojo, Cuatro Cuartos, In corpore sano, El jardín que ruge y Dolceferniente, espectáculos que no pertenecen al período en análisis, e implican el desarrollo y el despliegue de lineamientos poéticos y metodológicos consolidados en las últimas puestas analizadas.

Durante el período estudiado, el GDCR participa en obras de teatro: Federico, que conmemora los 50 años del fusilamiento del poeta, puesta en la cual intervienen numerosos actores y músicos en vivo; en Loco dirigida y actuada por Estaban Mellino; con grupos musicales; en la inauguración de eventos, como la Bienal de la Creatividad; en programas de televisión con motivo del reciclado y reinauguración de La Favorita (emblemático comercio ubicado en Sarmiento y Córdoba); en cortometrajes (Rosario me mata); o en coreografías de otros coreógrafos (Isabel Taboga, Edgardo Galetti) y otros.

Desde el punto de vista compositivo, se visualiza la organización de un foco individual o grupal, y el acompañamiento del grupo como coro, la utilización de la heterogeneidad de movimientos propuestos por los intérpretes, y la no homogeneización del conjunto, poniendo en escena las diferencias en los movimientos personales. En general, se observan los rostros que permanecen impasibles y la mirada lejana y abstracta.En las puestas se evidencia una poética con un relato fragmentado, con una experimentación espacial, de movimientos cotidianos y de innovación formal.

Poéticas de La Troupe

La Troupe comienza como un pequeño núcleo de bailarinas que no tenían una dirección externa. Formada en sus comienzos por Alba Borazzo y Gabriela Morales, se suma Ana María Jaime, que había partido del GDCR. En ese entonces, Marta Subiela dictaba un curso de Composición Coreográfica, supervisada por Ana Itelman, abre la inscripción por primera vez para bailarines. Allí participamos bailarines y coreógrafos que veníamos de distintos grupos de pertenencia y formación (danza, teatro, pantomima, etc.). En este espacio, a lo largo de cuatro años compartimos el aprendizaje de la composición coreográfica, integrantes del GDCR y La Troupe. A partir del trabajo común, las integrantes de La Troupe le solicitan a Marta Subiela que supervise la producción que estaban realizando en ese momento, accede a supervisar el trabajo La danza de los camalotes. De esta experiencia, en la cual participan muchos artistas de la ciudad (músicos, artistas plásticos, escenógrafos, etc.)

sale fortalecido el incipiente grupo que luego tendrá numerosos cambios de sus integrantes.

Es importante reseñar que, entre tanto, Marta Subiela comienza a trabajar en la Escuela Nacional de Teatros y Títeres y comparte varios años de labor en la formación de actores y actrices con María de los Ángeles González, proveniente del teatro. Entre ambas, consolidan un equipo que tendrá impacto en las producciones que a partir de entonces realicen, tanto en las producciones de cierre de carrera como en las puestas que presentan en el circuito cultural de la ciudad. Este trabajo conjunto las potencia creativamente, proporcionándoles nuevas formas de abordaje, y enriquece con nuevas figuras a La Troupe. Esta trayectoria, que obtiene altos niveles de reconocimiento, es abruptamente interrumpida por la muerte de Marta Subiela.

Cronología La Troupe
Lilith(1984)
Fazendo Arte (1985)
Danza de los camalotes (1987)
Terra incógnita (1989)
Comedia Humana (1991)
Shopping (1993)
Fausto (1996)

En síntesis, en las obras analizadas se observa un tratamiento muy plástico de los elementos lumínicos y escenográficos; que en algunas escenas resulta fundamental a la hora de crear climas. Se observa un tratamiento coral y colectivo de la coreografía, donde los bailarines hacen uso de la voz en distintas formas.

También hay escenas que plantean la ruptura y la suspensión de la credulidad del público, allí los actores y los bailarines discuten sobre qué es el arte, qué es la danza y cómo organizar una escena. Con ese distanciamiento, el interior de la creación del espectáculo se abre al público, y produce una gran comicidad.

En las obras, es evidente la influencia del contact improvisación y técnicas posmodernas, por el tipo y calidad de movimiento que tienen sus bailarines.Se observa una gran fluidez en el movimiento de los bailarines, las

escenas se arman y se desarman, hay focos superpuestos, alternancia de dinámicas entre el foco y el coro.

Desde el punto de vista compositivo está presente desde el principio una constante, por ejemplo, el conjunto de bailarines caminando en círculo, como articulación entre todas las escenas, el foco en una pareja y el grupo atrás con alguna secuencia, la repetición de escenas por otros protagonistas, la cámara lenta y la cámara rápida, el peso y el contrapeso, el movimiento cotidiano realista, y la caminata cotidiana.Se utiliza bastante la repetición, y la repetición con adicción de otro desenlace, recurso muy utilizado por Pina Bauch. El planteo espacial tiene una gran movilidad en la formación de dúos, tríos, que se van alternando, mientras algunos permanecen como en una constante y repetición de un movimiento (por ejemplo, desde el piso una levantada).Son muy interesantes algunos dúos en la utilización del fraseo del movimiento y la dinámica, ya que alternan bruscamente de momentos casi estáticos, a un gran dinamismo.

Algunos elementos comunes en las obras: manejo de la cámara lenta, y la ruptura con fraseos muy rápidos, los encastres entre los personajes y la utilización del cuerpo del otro para trepar, la utilización de un elemento constante que aparece citado en momentos diferentes de la coreografía (libros, lectura mojar el dedo para pasar las páginas, ponerse o sacarse un vestuario).

A modo de cierre provisional. Habitando lo global en lo local

"La modernidad es, ontológicamente, puro ser que genera movimiento" (Sloterdijk, 2000b, p. 36; citado por Lepecky, 2009, p. 23).

En las décadas del 50 y el 60 del siglo XX se producen importantes cambios en las esferas de la cultura y el arte que llevan a distintos autores a considerar que se estaba ante el comienzo, la continuación, el quiebre o el desarrollo de una nueva etapa. Según la posición argumentada, algunos de ellos hablan de capitalismo tardío, otros de posmodernidad, otros de sociedad postindustrial, otros de modernidad líquida, o período neobarroco. Este período es un momento también de profundo replanteo en relación al arte, lo que lleva a algunos autores a considerar el fin del arte, entendido como el fin del relato moderno acerca del arte, y donde se ponen en crisis los conceptos de obra artística, de autor, de belleza, y de la materialidad propia de las distintas disciplinas del arte, organizadas también en este relato como las bellas

artes, donde a cada cual le correspondía cierta materialidad o “reparto de lo sensible”. En ese sentido “Lo contemporáneo no designa un período, sino lo que pasa después de terminado un relato, legitimador del arte, y menos aún, un estilo artístico que un modo de utilizar estilos” (Danto, 2003, p. 32).

En tanto las obras de arte, no pueden ser distinguidas por sus cualidades sensibles, en tanto se producen objetos artísticos y obras que pueden ser objetos y acciones cotidianos, aparece la interrogación sobre cuál sería la especificidad del arte y cómo es posible distinguir cuando hay arte y cuando no. Por lo tanto, el arte se vuelve hacia la filosofía, para tratar de encontrar sus fundamentos y respuestas a los interrogantes que se han convertido en ontológicos.

Según Arthur Danto, el modernismo, identificado como la era de los manifiestos, surge a fines del siglo XIX, con las figuras de Van Gogh y Gauguin, y finaliza con la última de las vanguardias -el expresionismo abstracto- hacia fines de la década de 1950.

Así, los manifiestos de las distintas vanguardias establecían un desarrollo programático de sus propuestas.

¨El modernismo se caracterizaba por tener cánones establecidos para la creación artística- por ejemplo la relación entre arte y belleza poseía la fuerza de una necesidad a priori-, y todo lo que se mantuviera fuera de ellos no era aceptado como arte. Las obras artísticas eran legitimadas a través de grandes relatos modernos, creando manifiestos que los justificaban como verdadero y único¨(Isse Moyano, 2012, p. 155).

Este panorama de sucesión de diferentes propuestas programáticas de los distintos ismos, se modifica radicalmente en la década del 60, con la aparición de obras que ponen en entredicho todo lo que hasta entonces era considerado arte: el concepto de belleza, de la obra de arte y la división de las bellas artes. La danza, como expresión artística no permanece ajena a estas inquietudes.

“Hacia 1969 se podía considerar cualquier cosa como arte y a cualquiera como artista. Se podían encontrar ejemplos de esto en danza, especialmente en el JudsonGroup, donde una coreografía podría consistir en alguien sentado en una silla” (Danto, 2005, p. 25, citado por Isse Moyano, 2012, p.175).

¨La post-modern dance al borrar las fronteras entre el movimiento cotidiano y el artístico, o bien las fronteras entre espectáculo y público, obligó a redefinir la noción misma de la danza y su condición artística. Esta redefinición es la que dará pie a la llamada Danza Contemporánea¨(Isse Moyano, 2012, p.152).

Con un surgimiento muy ligado a las prácticas disciplinarias de la modernidad, “La danza y la modernidad se entrelazan como un modo cinético de ser en el mundo” (Lepecky, 2009, p. 23). Este imperativo del movimiento, de ese cuerpo, que tras ser rigurosamente disciplinado, debe moverse a las órdenes obedientes del coreógrafo y de la escritura, es un cuerpo funcional a las necesidades de subjetividades acordes a los requerimientos del taylorismo fordismo.

En Agotar la danza, André Lepecky desarrolla parte de su argumentación apoyándose en las proposiciones de Peter Sloterdijk,

¨…el impulso cinético de la modernidad articulada como movilización lo que muestra el proceso de subjetivación en la contemporaneidad como correspondiente a una militarización idiotizada de la subjetividad vinculada con las actuaciones cinéticas generalizadas de eficacia, eficiencia y efectividad taylorista¨ (Lepecky, 2009, p. 32).

El programa modernista de conciliación del arte con la vida, los manifiestos, la exploración del propio médium, se produce en la danza varias décadas después que en las artes plásticas. En este sentido, investigadores argentinos como Susana Tambutti y Marcelo Isse Moyano, analizan en la danza local, las manifiestaciones de ciertas características que están presentes en lo que Sally Banes describe como la post modern dance norteamericana de los 60, los 70 y los 80.

Este conjunto de obras del GDCR y de La Troupe, que fueron analizadas, desde el punto de vista programático establece un quiebre con la danza moderna histórica, e introducen las problemáticas propias del modernismo estético (nombrada como postmodern dance por Sally Banes), sentando las bases de la danza contemporánea (en el sentido de Danto) y de las estéticas contemporáneas que se desarrollan a posteriori, profundizando y agregando algunos otros rasgos. Corriente de post modern dance, no en cuento estilo, sino para diferenciarse de la danza moderna histórica, con las características presentes de la posmodern dance de los 60, 70 y 80 norteamericana y en el caso de Rosario, con una importante influencia de la corriente europea, donde aparece como referentes insoslayables Pina Baush y SusanneLinke.

La expresión Nueva Danza que nombra a algunos ciclos, evidencia la búsqueda de esos años: de una nueva danza, innovadora de la clásica y la moderna, y la investigación recorre el itinerario que se transita buscando encontrar, construir, consolidar y reformular metodologías de trabajo y de creación poéticas.

En el análisis de las obras producidas por cada grupo, se abordan las decisiones estéticas que articulan y enlazan ese conjunto, que configuran una micropoética. En este sentido la delimitación de estudiar el conjunto de obras producidas entre los 80 y los 90, se amplió hacia algunas obras producidas después de los 90, atendiendo a las lógicas de construcción poética. En este período, desde las primeras producciones a las últimas; asistimos a un largo proceso de experimentación y de ruptura, no sólo con el lenguaje de movimientos de la danza clásica y de la danza moderna histórica, sino que también asistimos a la redefinición de los roles del coreógrafo, el bailarín y el director, de las metodologías de trabajo y de las prácticas creativas, así como también de la problematización de la relación entre la música y la danza.

Los dos grupos se internan en una vía de experimentación y producción francamente expresionista, más que abstracta, A partir de ese conglomerado de producciones, se observa la construcción progresiva de coreografías y puestas que elaboran un lenguaje contemporáneo, que se complejiza en la utilización de recursos compositivos arribando a puestas de una gran riqueza estética y visual.

Es interesante el concepto de nuevos modelos de producción en danza que acuña Marcelo Isse Moyano, para referirse a este conglomerado de producciones en los que se pone en crisis la materialidad misma de la danza, el concepto de obra, de artista y de arte. En este sentido, es necesario tener siempre presente los nuevos contextos de producción del arte contemporáneo ya que "Uno de los criterios de valoración de las nuevas obras de arte parece ser, en primer lugar, la capacidad que tenga de poner en discusión su propia condición como tal" (Vattimo, 1996, p. 51, citado por Isse Moyano, 2012, p. 153).

Algunas de las características de las construcciones poéticas estudiadas son:

Narración fragmentada: en general se observa una temática que se despliega en sucesivas escenas, sin una narración unívoca, sino metafórica, con sentidos más velados.

Movimientos cotidianos: inclusión de movimientos no virtuosos y caminata cotidiana en el desarrollo escénico.

Relación danza música: ruptura con la relación de complementariedad de la danza firmemente apoyada en el ritmo musical. Puede haber acompañamiento musical, oposición o danza en silencio.

Juego y humor: se evidencia la recurrencia a la ironía y el humor, el juego corporal y el ingenio.

Distanciamiento: las preocupaciones de los artistas en el proceso de creación del espectáculo se abren al público.

Inclusión de la palabra: tanto de la palabra articulada o la utilización de las posibilidades de la voz como sonido o música.

Nueva espacialidad: muchas de las obras tienen un planteo espacial que rompe el escenario a la italiana, que presupone una mirada predeterminada sobre el espacio escénico con un frente, dos laterales y un fondo. El público deambula y su mirada será particular y fragmentaria.

Técnica: se observan obras que requieren un despliegue técnico por parte de los bailarines y otras que no, o que reniegan de esto.

Pluralismo estético: producción de obras que son difícilmente clasificables, sino que mezclan estilos y técnicas en forma libre.

Es interesante destacar, el esfuerzo colectivo presente en las producciones escénicas, y cómo en determinados momentos, la confluencia de dos o más artistas potencian las creaciones, produciendo un salto cualitativo y un crecimiento exponencial de lo plasmado. Aparecen en las voces de los protagonistas, expresiones como la puesta "fluye", que evidencian esa satisfacción y comprensión en el compartir ese encuentro creativo.

También resulta necesario señalar, que este grupo inquieto de creadores realiza una búsqueda importante para seguirse formando y estudiando a través de técnicas diversas o la visión de producciones coreográficas locales, nacionales o extranjeras. La mayoría de ellos, siguen trabajando ligados a la danza en la docencia, la creación y la gestión cultural.

En un mundo interconectado y globalizado, cambiante, las poéticas de la danza no deben ser concebidas como formas puras, posibles de ser abstraídas de los procesos que las originaron y que les otorgan espesura significante. En todo caso, los procesos culturales dan cuenta de "formas de situarse en medio de la heterogeneidad y de entender cómo se producen las hibridaciones" (García Canclini, 1992, p.18).

En este sentido, podría afirmar que hay una introducción de lo local en lo global, y que algunas de las producciones de este período, hablan de nuestra particular forma de habitar lo global en lo local.

La Danza en la Contemporaneidad: De lo Técnico a lo Dramatúrgica

Daniel Andrés Romero Dávila[1]

"En Colombia la Danza es vida, y la vida se Danza"

Resumen

Esta ponencia surge como disertación desde la experiencia que el autor ha vivenciado en la danza, en procesos empíricos de grupos y compañías de danza Folclórica de Proyección y Danza Teatro, así como Academias de Ballet y significativamente en el proceso de profesionalización como maestro en Arte Danzario en el énfasis de Interpretación en Danza Clásica, que lleva cursando desde el año 2014 en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas de la Ciudad de Bogotá, Colombia. Desde este lugar sus aproximaciones le motivan a generar diálogos con los saberes academizados teóricos, como prácticos que su cuerpo decodifica, apropia y re significa al interiorizarlos. A lo largo de su inmersión en el arte, los planteamientos que serán expuestos en el presente trabajo nacen de sus inquietudes direccionadas a las funciones sociales que la danza ha cumplido en la historia de la humanidad, así como la construcción de un imaginario de cuerpo por medio de un estudio-entrenamiento permanente, posteriormente decantado en técnicas y particularmente desde el Ballet y el Moderno; finalmente su más reciente interrogante frente a la relación que la danza tiene con el Teatro, en la construcción del Gesto y la Dramaturgia.

[1] Universidad Distrital Francisco José de Caldas dromerodavila@gmail.com

Es importante señalar que su incursión a la danza y profesionalización se dan en un tránsito de adolescencia a adultez, ubicando un lugar en el proceso de aprendizaje en el que predominan cuestionamientos frente a la deconstrucción, la meta cognición, paralelamente a la formación técnica y estética que se percibe desde el arte, y la Danza, pautas que no serán referenciadas en la finalidad del trabajo, pero que se encuentran en el subtexto de los postulados presentados.

Introducción

Desde un contexto Latinoamericano colombiano, y como estudiante de universidad pública en un programa de arte y particularmente en el ámbito de la Danza, surge el deseo de teorizar experiencias dancísticas, desde plasmar inquietudes, hipótesis y críticas que permitan dialogar con las diversas aproximaciones que en la historia se han decantado, técnicas, legados o métodos ejecutados y reseñados, así como experiencias pedagógicas de la enseñanza, atravesadas por lo perceptivo en el marco del aprendizaje de la unidad cuerpo-energía-espíritu. Estas inquietudes se puede afirmar, proceden y se ensamblan desde la relación de los individuos con sí mismos, con los otros y sus contextos, creando y comunicando vivencias desde diversos gestos, una dramaturgia.

En un primer momento reconocer que culturalmente en Colombia cada individuo en el tránsito de sus vivencias, siendo o no cercano al arte, experimenta en su cotidianidad un vínculo con lo artístico desde lo tradicional, la danza por la música es parte y esencia de las vidas de las personas, se respira, se observa, se oye, se siente, se dialoga, se palpa y se celebra la cultura por la música que se danza y canta, estando directamente ligada a las manifestaciones festivas de cada región, los rituales de paso, y otros escenarios de encuentro en lo familiar, lo educativo y lo profesional; su riqueza en matices hacen de la danza en este país un elemento común que se expresa en el cuerpo y vive a través de las memorias vivas de cada individuo y cada generación.

Danza en Historia

Es a partir de este caso de mi Patria, un fenómeno de la cultura que no es una realidad lejana a otros países americanos y de raíces culturales cercanas, habiendo logrado adaptarse, mezclarse, permanecer y finalmente trascender, que emerge la necesidad de indagar las perspectivas que dieron a la danza el estatus de expresiones genuinas de la raza humana, por medio del desarrollo

en colectivo, enmarcadas dentro de la cosmogonía de cada grupo, cultura y país. Es importante considerar que dentro de un mismo territorio, pueden confluir y dialogar diversos tipos de culturas, y dentro de una misma cultura co-existir numerosas presentaciones de una realidad o interpretaciones de la misma, así como una cultura puede abarcar muchas culturas o subculturas, y como se planteará, el gesto como cultura de la humanidad.

De este modo se reconoce que la danza como esencia de la humanidad, ha dado cuenta de ser elemento constitutivo en la formación de paradigmas que soportan la construcción de una cosmogonía en cada cultura, su acción al ser factor relacional natural del hombre con su especie, con el medioambiente a través de los ciclos de producción agrícola, de pagamento y agradecimiento; medio de transmisión de mitos y narrativas, así como de recurso estimulante de momentos de catarsis colectiva en espacios de lo ritual, concibe la danza en sus inicios como es una memoria viva, desempeñando el papel de cohesionador y reproductor de legados en las tradiciones.[2]

Desde esta premisa, se evidencia la importancia de socializar las perspectivas que se transmiten desde la práctica dancística empírica y académica, frente a cuál ha sido la función social que la danza originalmente cumple y como este papel se ha ido transformando por medio del desarrollo mundial, sus usos y manejos desde las culturas. Ser factor fundacional le permitió mantener un significado propio dentro de un proceso de consolidación y evolución de identidades en las culturas, y así prolongarse dentro de un colectivo en la historia; estas manifestaciones en la base no se nutren fuera de los contextos que les originaron, permitiendo apropiarse y resinificar lenguajes culturales – estéticos. Al tiempo que construían una cosmogonía desde la danza, sus propias presentaciones legitimaban y reproducían sus imaginarios culturales, considerando esto un fenómeno de doble función social.

Teniendo en cuenta su papel en sociedad de medio relacionar de los seres humanos, es relevante cuestionarse porque en sus primeros momentos no fue visto como un saber que debiese o pudiese sintetizarse en un formato aprehensible ni

[2] Con cosmogonía se hace alusión a los imaginarios colectivos legítimos frente a referentes y pilares que interpretan el origen, la organización espacial, el esquema jerárquico, económico, los roles sociales, las prácticas de esparcimiento y escenarios rituales religiosos que cada grupo o subgrupo constituye como fundamento de su procedencia y finalidad como individuos en el universo, es decir su justificación del aquí, el cómo y el ahora.

enseñable con un escenario definido para esta transmisión, que en una crítica personal le limitó una sistematización de su quehacer en sociedad, distanciándolo de comprender y elevar su valor estético-artístico.

Esto implica afirmar que no es menos determinante y valioso en sus contextos previo a estar dentro del dispositivo académico, señalando que con el paso del tiempo se perfila dentro del conocimiento, y se vislumbra como la danza trasciende espacios de lo ritual y cotidiano, adquiriendo un sentido estético tras lo espectacular, movilizada al dispositivo escénico, determinando una ruptura social desde la elitización-estilización, así como proporcionarle categorías frente sus públicos, una dinámica de exclusión/inclusión en su acceso, perspectiva fuertemente arraigada en la evolución del arte en la humanidad.

Son las estructuras jerárquicas piramidales de los imperios-naciones en formación, y la legitimación de los procesos de intervención territorial por medio de la guerra, los que disgregan, invalidan y subordinan desde la violencia las prácticas y manifestaciones culturales de diversos territorios, tras imponer visiones culturales desde de lo político, económico, religioso, traducidas en invasiones, colonialismo, cruzadas entro otras, fuertemente representados por regiones de Europa y Asia; ejemplo de esto es la sujeción del continente Africano, y el Americano, llegando a disociar y erradicar numerosos elementos constituyentes de sus identidades, un fenómeno antropológico preponderante en la definición de lo que se comprende por arte y la cultura.

Esto aunque tendiente a ser un recuento tangencial de la disputa del hombre por el poder, permite introducir el tránsito que la danza vivencia posteriormente en sus propios territorios al sufrir diversos tipos de agresión tras homogenizar las visiones desde los Colonizadores. El exterminio cultural llegó a imponer desde el temor sus creencias a los sobrevivientes, reduciendo sus representación a las aceptables formas de diálogo performático que las sus instituciones religiosas profesaban. Eliminando cualquier posibilidad de incursión y reconocimiento de sus expresiones como saberes estéticos y academizables, que en la profundidad concebían interpretaciones amplias y diversas del universo.

Posteriormente es el proceso de academización el que abstrae de sus contextos y re significa su constitución tras considerarle un bien de alto valor para las clases dominantes, como se verá en la institucionalización y academización de la Danza en Francia por el Rey Sol Louis XIV, pudiendo observar que de entrada le incluye dentro de un sistema hegemónico de validación

universal sobre que es artístico, y particularmente qué es y no danza. Esto como consecuencia de las desigualdades del modelo de contenidos ideológicos que marginalizan directamente a las expresiones culturales fuera de quien ostenta el poder, y la elite, excluyendo las tradiciones aborígenes, privándolas de hacer parte de estos procesos de academización de sus memorias, lenguajes sígnicos y gestuales de la historia que cuentan desde la danza. Cabe añadir que esto no ha impedido que su importancia en las estructuras de culturas emergentes tradicionales y gracias a la migración de esclavos por el mundo en el descubrimiento de América, se logre mantener y resignificar desde esta hibridación de perspectivas culturales dentro de los colectivos invisibles, reconociendo en la actualidad como las danzas afrikáans, rituales y tradicionales tienen un papel importante en la construcción de discursos dancísticos, dentro de lo contemporáneo y como género individual, así como la construcción espectacular y consolidación técnica desde géneros como la Danza Moderna.

Lo Técnico desde la Danza Clásica en el Autor

Es a partir de este breve recetario, de cómo se comprende la danza en su origen fuera de la academia y lo escénico, que se pretende abordar la contraparte desde el decantamiento en una técnica como el Ballet Clásico por medio de la creación de la Academia Real de la Danza, y la Música por el Rey Sol, Louis XIV.[3] Abstraer, estilizar y elitizar las expresiones dancísticas de su Nación, de la villa, dotándolas de valor desde calificativos de lo sublime, y proyectándolas bajo preceptos de lo perfecto, lo bello, lo armónico, al tiempo que le proporciona un valor disciplinario riguroso en la atención, cuidado, estudio y mantenimiento del cuerpo, es lo que se considera la institucionalización y formalización dentro de una labor profesional que persigue ideales estéticos, resignificando su función social.

La técnica, vinculó y amplió el espectro de disciplinas que dinamizaron la producción de conocimiento de la danza, partiendo de lo biológico anatómico, llegando a lo arquitectónico espacial reflejándolo en la relación del intérprete con su disposición el espacio escénico, así como la comprensión del propio biotipo nutrió los hallazgos intencionales ligados a lo teatral, desde

[3] Con esta afirmación no se busca desconocer que la danza hizo parte de construcciones escénicas, desde en el surgimiento del teatro griego con la Tragedia, y la Comedia ya se integraba en los corifeos preguntas y respuestas que no desvinculaban el movimiento dentro de la representación.

esta construcción dramática respaldada por un control consciente y elevado que puede considerarse un entrenamiento físico especializado e introspectivo.

Es interesante el distanciamiento que la danza clásica relata al desconocer su procedencia, que permite considerar una relación dicotómica que Louis XIV figura al resguardar desde la técnica su historia de manera esquemática, los elementos de su cultura dentro de una noción del cuerpo como totalidad de una memoria viva que habita su reino, directamente conectada con la idea de territorio; una estrategia bajo un sentido de prolongación identitaria y política en cada manifestación. Acción que indirectamente reivindica lo popular, traducido de forma estética y armónica por medio del dispositivo académico. Esta conclusión no podría haberse materializado sin una observación detallada y reflexiva de la herramienta tan completa que es el cuerpo en contexto, y su movilidad a un espacio no convencional como lo es el escenario, profundizando el brecha que la descoloque de su origen, y la limite al aspecto ilustrativo y de entretenimiento.

Es interesante señalar desde la experiencia del autor, que este elemento distanciador - homogenizador de la perspectiva de la danza, fue un obstáculo detonante de conflictos emocionales y contradicciones en el proceso de aprendizaje del ballet como práctica. Sin embargo detallar la particularidad en la aprehensión de un discurso desde un contexto como el Latinoamericano en la contemporaneidad, es lo que permite clarificar que es relativo sentirse colonizado, puesto que en un primer momento es la plasticidad heterogénea del bailarín, y el espectro de capacidades que el cuerpo dispone, los que por encima de ser un discurso estandarizador ajeno, su riqueza y éxito se encuentra en la explotación individual genuina del ejecutante, el lugar de enunciación desde el que se recrea en la entrega de su espíritu a la escena y al público.

Considerar que llega a percibirse la Danza Clásica aun en la contemporaneidad como un referente del buen y único arte en la danza, enmarcado en la ruptura que por generaciones se han mantenido justificadas en la negación de danzas populares, y viceversa por opresoras es una contradicción. Esta perspectiva es una doble negación que limita la comprensión del universo de la danza y el movimiento como parte de una cultura universal. Si bien es determinante reconocer la relevancia y masiva presencia que tiene el ballet en el mundo, es igualmente elemental comprender la importancia semiótica que contiene al haber estandarizado la danza desde un lenguaje referenciador del

cuerpo desde posturas y movimientos, al tiempo de una la búsqueda interpretativa de las intenciones traducidas en gestos, que construyen en el ballet una ruta de lo técnico, a lo dramatúrgico.

Y fue esta visión la que le concedió aceptar el valor histórico que cumple el Ballet Clásico en la formalización de la danza como disciplina en el arte, desde un discurso y códigos que estructuran una técnica universalmente aceptada, de la que otras expresiones se han ayudado, así como que ha sido esta herramienta la que ha consolidado metodológica y pedagógicamente los espacios de enseñanza desde posiciones pasando por diálogos en pareja, hasta estructuras coreográficas. Esta tecnificación concedió lugar y tiempo a las reflexiones sobre lo postural, la autoimagen, y el mensaje que trasmite el cuerpo, fomentando innegablemente una aproximación a la dramaturgia que se vive en el teatro, con la salvedad de ser resultado de una construcción introspectiva progresiva y exigente desde el trabajo de acondicionamiento, conocimiento y control del cuerpo como un todo que comunica, y no desde los imaginarios representativos externos de los que el teatro se construye.

En un segundo momento el autor germina un gusto profundo por lo propioceptivo y sensitivo que se experimenta al practicar danza clásica, desde la música que es importante recalcar como Louis XIV al crear la Academia Real de Danza, lo hace al mismo tiempo con la Música, considerándolas una unidad indisoluble. Sin embargo es en este punto siendo parte de esta reflexión permanente del cuerpo, que se profundizan los parámetros fisiológicos que históricamente la danza clásica ha reseñado y reproducido, frente los pies, el peso, la musculatura, la altura, entre otras cosas empiezan a cumplir un papel discriminatorio, llevando a reconocer que son más las superficiales apreciaciones sobre el ballet y sus falsos ideales, las que terminan determinando que hay cuerpos para el ballet y cuerpos para otras danzas. Realmente ¿puede darse por cierto que un postulado en la creación de la técnica clásica determina que biotipos corporales puede o no practicarla?

Es posible, sin embargo cabe esta perspectiva dentro de la contemporaneidad? Cuando en la actualidad no existen pueblos originarios puros? Cuando el arte en las sociedades actuales rompe las brechas de acceso y se diversifica al nutrirse de los diversos discursos corporales que habitan en cada individuo desde sus contextos. Así la interrogante se tradujo del cuerpo colectivo y sus postulados, a la investigación interna y construcción de lo que

por “Ballet y Clásico” se asimila, sin negar desear más de sus principios del movimiento, y no de lo comprendido por estéticamente correcto en sociedad.

Finalmente en las perspectivas del arte en la contemporaneidad y la trayectoria de la danza clásica, dentro de la marcada división de los contextos de la danza en la historia: ¿Existe realmente una división entre las artes populares, y las artes en contexto academizado? Considero que si la hay, la primera con el hecho de su ejecución en un su contexto particular, de los rituales de iniciación, de sus dispositivos estéticos y de los lenguajes utilizados para tal fin, sin embargo al mismo tiempo es esta relación inquebrantable la que se traslada con la práctica que le permite recrear, sistematizar y ampliar el contenido, objetivar e indudablemente expandir su lógica de espectadores e inmortalizar una vivencia desde el dispositivo teórico. Sin embargo, esta división si se enfatiza al evaluar el tipo de espectadores y las afectaciones que se permiten, desde los diálogos que se generan al desplazarse, hasta lo que posteriormente se reproduce desde estos públicos permite considerar que esta división aunque estructura de manera diferente las presentaciones, no logra llegar a modificar en esencia las intenciones de lo que se dramatiza, concluyendo que el legado no se vicia más allá de la pretensión espectacular del dispositivo escénico.

Atravesando estos niveles de interpretación de la danza Clásica se siente la necesidad de decantar teóricamente esas sensaciones y vivencias internas que se experimentan al ejecutarse, así como los procesos metcongnitivos que se gestan paralelamente y de manera semiconsciente a la práctica permanente, cuando el cuerpo material y emocional del danzante, reconoce desde una deconstrucción, la posibilidad de identificarse y apropiar su autoimagen a partir de lo perceptivo; acción que genera una diversas ideas desde y sobre qué es el cuerpo y su versatilidad. Esta acción dinamiza la labor re interpretativa permanente de lo individuos, favor de una solidificación identitaria fundada en la relación íntima con el propio movimiento, la energía y su espiritualidad. Es desde esta relación que se evidencian hallazgos desde la emoción, la intención y la acción, materializados en el gesto como formas de poder, que nutre y complejizan con nuevos símbolos y signos en la historia del gesto universal, desde el individuo.

Para concluir esta parte dedicada a lo técnico desde la danza clásica, un sentir es que no se trata de como el ballet estiliza, academiza, limita y

reflexiona el movimiento en la danza, sino como olvida el fundamento de su origen implícito en la intención y desarrollo de su práctica, y desconoce la supervivencia de estas memorias desde el movimiento como legado de un gesto vivo transmitido generacionalmente por la memoria de los cuerpos y el gesto de la cultura en la humanidad.

Del mismo modo añadir que si bien se ha llegado a sugerir que la danza clásica provee de habilidades corporales desprovistas de intenciones, limitándose a la forma, es imposible desconocer sus principios técnicos de ejecución, que prepara del cuerpo como un todo que expresa por un gesto el sentir desde la punta de los pies, hasta el rostro.

La plasticidad, el entrenamiento del intérprete

El arte plástico es el mismo arte corporal, es desde el análisis profundo de la materia que se moldea, se experimenta, se desplaza fuera de su atmósfera de confort, reconociendo lenguajes y capacidades que fomentan un diálogo íntimo con la esencia que compone a cada individuo, así como la simultánea y permanente externalización de lo emotivo que habita en lo profundo del individuo se libera por sus vivencias.

Y es desde la plasticidad, la apreciación y relación de ser-materia con la materia que se puede también pensar en el vacío como elemento que permite la primera forma de construcción del drama, una tensión natural desde la escena; es una substancia del discurso y el lugar de enunciación que también injiere en el desarrollo de una acción, re significa y es re significado a partir del uso con el que armoniza desde el movimiento. Y es este trabajo del cuerpo permanente y amplia perspectiva del entrenamiento con todas las capacidades potenciables, que se vislumbra que es la plasticidad el elemento preponderante en la proximidad de la danza con el teatro, una división que no se comprende, al reconocer que un actor requiere de la danza para crear desde su individualidad, y el bailarín requiere de la intención de la acción para potenciar su interpretación, siempre atravesados y traducidos por el mensaje que comunica el gesto.

Entonces, ¿cómo es representada la plasticidad en la danza? ¡Hasta qué punto el danzante busca y logra construir un carácter de su identidad individual desde lo técnico? En un primer momento la plasticidad en la danza se entiende de manera progresiva, siendo parte y finalidad de un proceso propioceptivo, así

como interpretativo. Este proceso como se mencionó desde lo técnico, logra impregnarse de singularidades e identidad en los discursos corporales reseñados por los saberes aprehendidos, y observables desde el matiz particular que el gesto transmite en cada mensaje. Si bien puede considerarse una búsqueda simultánea a la consciencia plástica, queda la inquietud sobre en qué momento lo plástico se ve integrado desde un concepto personal del escénico.

Finalmente añadir que este proceso individual no es posible fuera de diálogos grupales, la construcción y afianzamiento de códigos interpretativos producto del trabajo, estudio, reflexión y exploración del cuerpo, bajo métodos, guías, técnicas, que al igual que en la danza, como en teatro, se alimentan de numerosas propuestas que explorar la esencia de cada individuo y su propuesta artística corporal, creativa, colectiva y dramática en lo escénico. La plasticidad es resultado al igual que en los inicios de la danza, de relaciones reciprocas con los contextos y prácticas que constituyen al sujeto, con la diferencia de ser en la contemporaneidad resultado de ese entretejimiento de diversas propuestas culturales sobre lo escenificable y lo estético en el arte. Como se menciona en la parte de lo dramático, es dentro de esa búsqueda colectiva, histórica, material, emocional, virtuosa de la representación-interpretación, que se encuentra y potencian los dramas internos individuales que cada sujeto experimenta y construye desde su narrativa y memoria viva.

El Gesto y la Dramaturgia

El gesto como producto de la acción cargada de intención y emoción como medio trasmisor de experiencias y circunstancias que se experimentan en cotidianidad y se movilizan al dispositivo escénico fuertemente explorado por lo teatral. Un gran aporte de dramaturgistas como Patricia Cardona es el valor teatral desde el gesto que naturalmente los seres cargan, desde las acciones performáticas que los animales forjan en sus dinámicas de apareamiento, hasta en sus disputas. El gesto así mismo como una visión completa construida y transmitida en todo el cuerpo del emisor, este se forma y alimenta de sus memorias previas vivas que se redefinen permanentemente desde su reflexión y dinamismo con el que se redefine una cultura, un lenguaje y un discurso.

Es el Gesto resultado de un verbo en movimiento traducido finalmente como acción, en el conjunto de factores que lo conforman dentro del arte escénico es relevante analizarlo desde el aspecto semiótico más allá del signo,

símbolo y sentido del cual está investido, profundizar en la contraparte que conforma el fenómeno interpretante de quien recibe el mensaje. El mensaje que es enviado sufre una decodificación del receptor, a través de insumos interpretativos dentro del mismo sistema de lenguajes que le permite crear un vínculo de recepción. Así mismo es fundamental añadir que son estas convenciones culturales aprehendidas las que permiten que el diálogo entre el emisor y el receptor se construye, dentro de un contexto de signos comunes, sin embargo dentro de esa construcción plástica anteriormente mencionada, es la carga intencional que contiene el gesto y su proyección, los canales que posibilitan la comunicación como gesto vivo y movimientos expresión.

Dentro de este, es llamativo como se plantea que la danza juega un papel representativo de la acción, con intención que no se remonta a la acción, la sugiere. Pero, ¿cómo logra el espectador decodificar una acción no viva? Puede considerarse que la danza llega a generar un discurso desde el subtexto de la trama, dentro del conflicto que se escenifica y trasmitir una idea sin la acción concreta. Es posible creer que en lo representativo la danza se hace a los elementos internos del intérprete para comunicar desde sus propias experiencias lo que su carácter dramatiza? Es esta la perspectiva dramatúrgica en danza?, Es importante afirmar que la perspectiva de drama más cercana desde la danza es la que se experimenta cotidianamente en las propias vivencias desde la consolidación de una inteligencia corporal que se escucha, se reconoce y se conserva viva en la piel.

Si bien se habla que existe una perspectiva de la danza muy próxima al teatro definida como danza teatro, es necesario clarificar que no existe un método de aproximación a una hibridación de estas dos caras de una misma moneda. Cuando se habla de danza teatro se sugiere la acción estilizada, representada o actuada, y no la decodificación de los elementos comunes que componen lo escénico, lo representativo y lo estilizado. En una experiencia de dirección teatral del autor replicando una obra de Antón Chejov, bajo el método de Stanislavski, se involucró de entrada la premisa sobre las cualidades de movimiento, la densidad en la búsqueda y expresión de la intención y la línea del pensamiento tras la fluidez, y la interrogante de como en la construcción dramatúrgica se vinculaba desde los entrenamientos y exploraciones en danza un tono en su visión teatral.

Esto permitió lograr afectar el imaginario teatral de un género tan pausado como es la pieza, y permitió pensar la posibilidad de llegar a plantear

diálogos más horizontales entre lo teatral y lo danzado desde sus propias búsquedas con el elemento determinante del teatro y la dramaturgia: el guión; y es este punto el que se requiere profundizar en la danza como dispositivo de creación, interpretación, así como preguntarse si es definitivamente indispensable que los lenguajes, símbolos, y discursos en la danza sean sistemáticos, academizados, estilizados para su permanencia en el tiempo dentro de una cultura, al tiempo que se reseñen los aciertos dramatúrgicos que se logran en la producción de diversos géneros enmarcados en la contemporaneidad, donde la fragmentación de la danza, lo que termina provocando es el exterminio de las múltiples posibilidades que componen el lenguaje del gesto que compone esa cultura de la humanidad.

De tal modo queda ampliar las búsquedas en el arte escénico tras hallar un común denominador que permita vislumbrar fundamentos del movimiento como manifestaciones fundadas en impulsos-emotivos, intenciones-racionales, decantados en la acción y matizados por ese gesto que contiene elementos particulares de cada individuo, así como integrar los contenidos de análisis y adaptación de obras que dan origen al drama, el mito y la escenificación de los discursos teatrales a la danza, y viceversa.

La democratización del saber en artes, es la posibilidad de desestructurar paradigmas que y diversificar las perspectivas de las realidades sobre qué funciones políticas sociales y artísticas tiene el arte escénico en la contemporaneidad. Esta democratización demanda un compromiso de las instituciones estatales que fomente el apoyo al acceso y calidad en los escenarios que promueven la cultura, sabiendo que no es un concepto disociado del arte.

Finalmente se plantea que los institutos, universidades, centros de formación arte, pueden de construir los imaginarios colectivos de transmisión de saberes en artes escénicas, y no reproducir la segmentación tras la formulación de un lenguaje de la danza acorde a la multiplicidad de saberes en lo representativo, sin perder el reconocimiento de los principios de productos técnicos que permitan la evolución significativa de los aprendices; integrar apuestas teóricas desde el cuerpo y el trabajo de la emoción, la acción y la intención que se materializa en el gesto-corpus, el análisis del teatro y la construcción dramatúrgica, la plástica, la música y muchas otras prácticas artística no concretadas en artes y oficios.

CO.CRE.AR. Experiencias innovadoras en un proyecto de educación artística

María José Sesma[1] y Silvia Dahlquist[2]

Resumen

En la siguiente ponencia analizaremos un proyecto titulado CO.CRE.AR (Colectivo Creativo Artístico), implementado en la Escuela Municipal de Danzas y Arte Escénico Ernesto de Larrechea de la ciudad de Rosario. El mismo aborda diferentes aspectos de la gestión institucional-pedagógica-artística desarrollada desde el año 2013, proporcionando herramientas y experiencias de intervención como acompañamiento de un proceso institucional que parte del concepto de Escuela como Espacio Público y de Arte como transformación social.

En el marco de este contexto, daremos cuenta de lo que sucede en la práctica áulica cotidiana, específicamente en el primer año de formación, denominado "integral", donde asisten niños de 6 y 7 años de edad, y donde la disciplina Expresión Corporal cobra un fuerte sentido para el sostén de dicho proyecto.

Deviniendo en un cruce entre relatos de experiencia, procesos de investigación de sesgo científico, y desarrollo de políticas culturales, nos arriesgaremos aquí a dar indicios para un análisis que comienza su recorrido.

[1] Escuela Municipal de Danzas y Arte Escénico Ernesto de Larrechea majosesma@gmail.com

[2] Escuela Municipal de Danzas y Arte Escénico Ernesto de Larrechea dahlquist_silvia@hotmail.com

Introducción

La Escuela Municipal de Danzas y Arte Escénico Infantil "Ernesto de Larrechea", ubicada en el centro de la ciudad de Rosario y con una trayectoria de 91 años, se erige como una institución de formación artística en Danzas y Teatro para niños a partir de los seis años, sumándose tres organismos: Ballet Estable Municipal, Ballet de Danzas Argentinas, y Ballet de Español.

El proyecto CO.CRE.AR (Colectivo Creativo Artístico), desarrollado desde el año 2013, aborda diferentes aspectos de gestión para la Escuela Municipal de Danzas y Arte Escénico, considerando el trabajo realizado hasta este momento en dicha institución como un pilar fundamental, y a partir de allí se irrumpe desde el concepto de escuela como espacio público y de arte como transformación social. Se entiende que el arte transforma y crea nuevos campos de posibilidades a través del intercambio de experiencias, siendo necesaria la presencia para que suceda esa transformación social y promoviendo un sentido de pertenencia a la escuela como espacio público, construyendo proyectos identitarios individuales y colectivos.

De la misma manera que los proyectos artísticos-sociales intervienen en aspectos y ámbitos de la realidad social aspirando a producir cambios significativos en las oportunidades y en las historia de vida de las personas, utilizando estrategias que garanticen el derecho de igualdad de acceso a los bienes simbólicos, entendemos el arte como un hecho social, como acción de cambio, que modifica y transforma, como movilizador del pensamiento crítico que permite a los sujetos construir su propia identidad. Consideramos al arte como un derecho de participación que construye sentido, y que expresa de una manera lúdica nuevas concepciones del mundo.

A continuación abordaremos con mayor profundidad las pistas para comprender este proyecto de gestión en danza, e intentaremos dar cuenta de algunos ejes posibles para un análisis sobre lo que sucede en el propio campo de trabajo e implementación del mismo.

Entre la teoría de un proyecto

La Escuela Municipal de Danzas y Arte Escénico Infantil Ernesto De Larrechea, presenta características singulares y está afianzada por dos aspectos de la educación: lo formal y lo no formal. Es una Institución cuya enseñanza artística está sistematizada en lo que respecta a programas, horarios, dictado

de clases aunque su anclaje es no formal, dado que no se encuentra dentro de la currícula escolar oficial.

A la escuela concurren alrededor de 1000 personas en su mayoría niños y adolescentes, pero también está transitada y demandada por la franja adulta.

Su organización se presenta de la siguiente manera: Departamento de Danzas Clásicas; Departamento de Arte Escénico; Ballet Estable Municipal; Ballet de Danzas Argentinas y Ballet de Español.

El Departamento de Danzas Clásicas: Este Trayecto tiene una duración de 11 años, las niñas/os tienen su ingreso a los 7 u 8 años, estando organizado de la siguiente manera:

Ciclo Básico: de 1ro a 3er año. Cursado: Introducción a la técnica de la Danza Clásica

Ciclo Medio: 4to, 5to y 6to año. Cursado: Técnica de La danza Clásica, y se agregan asignaturas como: Danza Jazz, Folklore, Español, Historia de la Danza. Ciclo Superior: 7mo, 8vo, 9no.

Podemos decir que hasta ese momento, las prácticas artísticas desarrolladas en la Escuela respondían a un modelo hegemónico compartido por la mayor parte de docentes y estudiantes, y que conformó un marco para la formación de matrices, consolidándose a través del tiempo un concepto de cuerpo unívoco ligado específicamente a los cánones impartidos por la Danza Clásica.

Desde este nuevo proyecto de gestión institucional, se sostiene que la construcción del sujeto del estudiante de Danza y de Teatro se realiza a partir de la experiencia vivida, de la noción de presencia, y en relación a prácticas y saberes sociales en los que está inserto. De esta manera, el cuerpo en movimiento se comprende como un cuerpo vivido, portador de historia, creador de mundos posibles. El cuerpo es movimiento y es el puntapié para la creación de significado, es la manifestación del sujeto que nos pone en relación con el mundo. Es así que las actividades artísticas cobran sentido generando oportunidades de creación en contextos diversos, colocando al arte como organizador de la vida social.

Por otra parte podemos decir que los procesos de aprendizaje, tanto de la danza como del teatro, en esta escuela, tienen como destinataria la niñez y la adolescencia, desarrollando propuestas de producción y de apreciación estética. La relación que existe entre el juego y el movimiento, el juego y la dramatización, juego y danza, está directamente relacionado con un proceso

cognoscitivo que surge de una realidad vivida o imaginada, proponiendo una mirada sobre el mundo y participando de criterios valorativos y de desarrollo de las posibilidades de expresión. El trabajo con niños y adolescentes incentiva la práctica de dichas disciplinas contribuyendo a su formación como "productores" de hechos culturales y no como "consumidores pasivos". La idea es que los integrantes de esta franja etaria tengan la oportunidad de apropiarse de códigos y modos de operar de las Artes Escénicas que no depende solo de la maduración según etapas, sino también de la experiencia vivida a partir del dominio y experimentación con y desde su propio cuerpo, el espacio, el tiempo y los objetos.

La producción escénica consiste en articular diferentes signos, variedades de procedimientos y acciones organizadas con función simbólica, siendo el aprendizaje de estos conceptos los que aportarán flexibilidad en el pensamiento y en la acción, la aceptación de riesgos, el entrenamiento de la observación y selección y el sentido de pertenencia, por lo que resultará significativo en la medida que se vincula el aprendizaje con la propia producción.

En otro orden de cosas, pensar la escuela como espacio público es pensar una institución de todos, en la que se experimenta, en la que se transmiten saberes. Es la apropiación activa y transformadora del espacio. Es el lugar donde convergen los distintos sectores sociales que integran la igualdad social, instando a lo inclusivo, a lo general, a proyectarse, a pensar en amplitud. Siendo el primer paso la contemplación de un proyecto asociativo, configurando una estrategia acorde a la política cultural local organizando plataformas culturales con capacidad de autogestión, considerando la asociación y el tendido de redes culturales que se solidaricen entre sí en cuanto al capital cultural, intelectual y de financiamiento, permitiendo un diálogo fluido entre los distintos actores y generando un desarrollo donde la participación y la solidaridad sean valores colectivos formando sujetos comprometidos que breguen por una sociedad más justa y solidaria.

Puesta en marcha

A partir del año 2013 se propuso en la Escuela, mediante el proyecto CO.CRE.AR, en primer lugar, sustentar un entramado entre la Danza y el Teatro sin perder la especificidad de cada uno de los campos disciplinares y que sea lo suficientemente acorde a las nuevas tendencias escénicas considerando

que el niños/as y adolescentes que transitan estas instancias de aprendizaje se encuentra en un momento de investigación, descubrimiento, sorpresa e internalización de sensaciones y emociones que construyen su propia subjetividad y que crean su propia historia.

En segundo lugar, dicho entrecruzamiento, como Colectivo Creativo se conformó mediante el establecimiento de los siguientes espacios:

Espacio: El camino del creador

Espacio: La escuela Rodante

Espacio: Andamiajes en vuelo

Espacio: Todos por más

Debemos hacer referencia que estos espacios presentan las siguientes características:

Se relacionan entre sí,

Cada uno presenta sus propios objetivos y fundamentos,

Uno implica al otro y se auto-sustentan,

Todos presentan el mismo orden jerárquico.

El camino del creador

Este es un espacio pensado para explorar, desarrollar posibilidades creativas a través del conocimiento del propio cuerpo, el espacio y el tiempo, la investigación del movimiento, de su origen, partiendo de lo lúdico; incorporando los distintos contenidos de la danza y el teatro en un proceso de descubrimiento placentero, desde las sensaciones, las emociones, la investigación con los diferentes elementos didácticos.

El Camino del creador está sustentado sobre tres ejes:

A) Cazador de imágenes: este abordaje tiene como punto de partida el *proceso creador*. Se trabaja sobre las imágenes, la creatividad, las sensaciones y utilizando diferentes recursos: sonoros, plásticos, kinestésicos, literarios etc.

B) El cuerpo en movimiento: hace referencia específicamente, a la educación del movimiento teniendo en cuenta determinados contenidos como –el espacio, el tiempo y la energía. El registro y la investigación del esquema corporal (tono, volumen apoyos, peso, eje, etc.) e imagen corporal y su movilización a partir de movimientos de locomoción, acciones básicas, calidades de movimiento.

C) Enlace Multiplicador: Es el momento integrador de los ejes antes mencionados, dinámico, constante, es el momento en el que se resuelve la generación de nuevas instancias creativas. Es el eje relacional, de comunicación y de construcción de saberes.

Estos ejes están amalgamados. En la práctica no se diferencia entre sí. Estos ejes están formulados para la interpretación didáctica del Camino del creador.

El Camino del Creador se implementa de la siguiente manera:

Una primera etapa, dura dos años y tiene como destinatarios todos los niños y niñas ingresantes a partir de los seis años y hasta los ocho años inclusive. En este sentido abarca los grupos que funcionan hasta este momento como primero y segundo de Arte escénico y primer año de danzas. Serán dos años en común a los dos trayectos.

A partir de cumplimentar estos dos años, los niños/as deciden si les interesa continuar su trayecto de danzas, o bien de teatro. De todas maneras uno u otro trayecto tendrán el soporte del espacio "El camino del creador" que será el momento de investigación, integración y creatividad, y donde la interdisciplinariedad cobra un sentido importante para sostener y desarrollar este eje.

Escuela Rodante

Consideramos la apropiación de la escuela como espacio público poniendo en común la estética, y por ende la ética, a través de los diferentes lenguajes artísticos, sin exclusiones ni restricciones, con la finalidad de construir una realidad transformadora que, mediante acciones de integración e intercambio y mediante prácticas artístico-sociales, tenga la finalidad de estimular la iniciativa y la participación de las comunidades en el proceso de su propio desarrollo.

Este espacio, La Escuela Rodante, a largo plazo, consiste en conseguir la implementación de pequeños "semilleros" creativos de enseñanza de arte en los CMD con un anclaje en la Escuela Municipal, con capacidad de establecer un intercambio continuo y permanente entre docentes y alumnos de los distritos, tratando de lograr un mayor aprovechamiento de su infraestructura, con el extendido de redes artísticas de transformación social.

Actualmente se encuentra funcionando en el Centro de Distrito Noroeste, la Escuela Municipal de Danzas y Arte Escénico.

Andamiajes en vuelo

Este espacio se establece como instancia para la investigación, la capacitación y el perfeccionamiento, considerándolo como sustento para la producción de conocimiento, teniendo como sostén la práctica cotidiana y fomentando redes de conexión e intercambio. Por otra parte, y a largo plazo se coordinarán acciones estratégicas para que los jóvenes egresados de la Institución y de los centros educativos artísticos CMD (semilleros antes mencionados) tengan un oficio en relación a las necesidades de la ciudad y la región de acuerdo a los procesos socio-culturales actuales, siendo protagonistas y ejecutores de verdaderos emprendimientos artísticos independientes, además de dar la posibilidad de insertarse a diferentes industrias culturales o de espectáculos, teniendo como respaldo la formación institucional oficial.

Todos por más

Durante la implementación del proyecto, se establecieron nuevas estrategias de gestión artística que confluyeron en el armado de nuevas plataformas de trabajo e integración con otras instituciones y artistas de la ciudad y del exterior, que participan desde la investigación, la producción escénica y el intercambio, generando nuevas propuestas y proyectos que marcan una nueva apertura institucional.

Entre la práctica de un proyecto

Una vez puesto en marcha este proyecto, también es importante conocer cuáles son los alcances y variables de su implementación en materia de lo que sucede en el propio campo: el trabajo en el aula con los niños que asisten regularmente a la escuela. No es una tarea sencilla medir los posibles logros alcanzados de este proyecto en apenas unos tres años de gestión en curso. También la tarea se dificulta al no contar con un equipo específico destinado a observar y analizar semejante puesta en marcha.

Sin embargo, es posible comenzar a pensar variables que emergen en el trabajo diario, y que deviene específicamente de la labor docente y de sus propios relatos de experiencia. De esta manera, se hará hincapié en lo que sucede actualmente durante el primer año denominado “integral”, que se corresponde con el eje “El camino del creador”, y donde asisten niños/as de entre 6 y 7 años de edad.

Funcionan en este momento un 1° año integral en el Distrito Municipal Noroeste, y tres 1° integrales (1 turno mañana, 2 turno tarde) en la Escuela Municipal de Danzas y Arte Escénico, y también funcionan del mismo modo los segundos años. Asisten entre unos 20 a 25 niños promedio por grupo, y se desarrolla en dos encuentros semanales de una hora y media por encuentro. De estos grupos se encuentran a cargo profesores en pareja pedagógica, articulando una interdisciplinariedad entre la Expresión Corporal, el Teatro, la Danza Clásica y la Danza Contemporánea.

¿Pero qué sucede en el salón de clase? ¿Cómo trabaja el docente y cómo se desenvuelven los niños ante estas propuestas? Se observa una brecha entre las expectativas y supuestos subyacentes de los receptores de este proyecto, con las expectativas y supuestos subyacentes de los emisores de este proyecto. Es interesante despejar algunos criterios para entender por qué existe esta brecha:

- Los niños de esta temprana edad que asisten a la escuela lo hacen orientados por sus padres. La decisión de asistir a esta escuela y a este tipo de actividades artísticas es en primer lugar una decisión que toman los padres, y en segundo lugar los niños. Cabe mencionar aquí que muchas de esas decisiones se encuentran teñidas de indecisiones, de idas y venidas, dentro de las diversas conformaciones de los grupos familiares y dentro de la organización de sus tiempos y actividades.

- La herencia histórica y de reconocimiento social de esta institución como “La Escuela de Danzas”, junto al reconocimiento de sus tres ballets estables, ha marcado profundamente a la comunidad educativa de esta ciudad, casi desconociendo por completo la existencia del Teatro y otras disciplinas del movimiento en la escuela.

- Otra cuestión es que, en correlato con lo que venimos planteando, en muchas ocasiones lo niños y padres se acercan a la escuela con el supuesto de que “La Danza” es exclusivamente la Danza Clásica, y aparece intrínseca la expectativa (en ambos) de que se aprenderá desde el primer momento a trabajar con la barra y la técnica de ballet clásico.

- Asimismo, todo ello se refuerza con la industria de la televisión, el cine, el mercado orientado a la infancia en general, donde aparece la idea de la “bailarina” (de danza clásica) ligada a la “princesa” o la protagonista principal, con un ideal estético (de belleza, de valores, gestos, posturas, morfología corporal,

entre otros) canónicamente hegemónico, y donde se imponen modos de mover el cuerpo y de vestirlo (rodete, zapatillas de puntas, malla), entre otras tantas cosas.

De esta manera, la puesta en marcha de “El camino del creador” no resulta tan simple como parece, sino que se encuentra comprometida en la tarea de repensar la educación pública del arte, especialmente del arte escénico, y de comprender los contextos en los que se intenta gestionar un proyecto, además de darle el tiempo y el espacio necesario para que abra surco en la arena y despliegue su potencial.

Por otra parte, esta brecha mencionada suele verse más acentuada durante los primeros meses de dictado de clases (marzo, abril) que es cuando comienza el vínculo institución-comunidad. Posteriormente, y tras varias charlas con la comunidad, pueden observarse algunos intercambios y situaciones interesantes de analizar. Desde la gestión institucional se crean nuevos dispositivos de intervención para disminuir esa brecha, ligados fundamentalmente a “desmitificar” en la comunidad educativa la idea de que la Escuela sólo opera bajo la fórmula de la Danza Clásica. De esta manera, se han implementado:

- Charlas informativas de los docentes con los padres desde el primer momento en que se realiza la inscripción y el ingreso de los niños a la institución. Se actualiza también en las posteriores reuniones de padres las características, objetivos y fundamentos de este proyecto CO.CRE.AR, para una mejor interpretación de la pedagogía con la que se trabaja en el aula y las expectativas de logros a aspirar.

- Se realiza un trabajo docente de recepción de los niños en la escuela en dos instancias: uno posterior a su inscripción, generalmente en el mes de diciembre, donde se realiza una instancia lúdica con los niños para un primer acercamiento diagnóstico; y uno comenzando el ciclo lectivo en marzo, realizando un recorrido por el establecimiento con los niños y el reconocimiento de los profesores de las distintas disciplinas, enmarcando juegos dentro de las especificidades artísticas.

- Por otra parte, se pide desde el comienzo que los niños asistan a clase con ropa “cómoda” (específicamente, remera y calza), sin demandar rodete (molesta para realizar actividades acostados en el suelo), ni zapatillas ni malla alguna en esta etapa de su aprendizaje y exploración del cuerpo.

- Se potencia en el aula el trabajo personalizado con los chicos, tanto por las parejas pedagógicas de docentes que transitan el cotidiano de los encuentros,

como por una asesora profesional, que rastrea y nuclea desde la Psicología algunas problemáticas que afectan el desenvolvimiento de algún niño en la clase, y que excede el trabajo docente.

- Se continúa el formato, ya operando en la Escuela, de "clase abierta", donde se invita a los padres a observar una clase regular de los chicos para comprender las secuencias didácticas que funciona en este espacio. Y también se propone un nuevo formato llamado "Muestra Itinerante e Interactiva", donde los padres son invitados a recorrer la escuela en un determinado horario y, en los distintos salones del edificio, suceden en simultaneo muestras o clases abiertas de los niños, pero donde lo fundamental es compartir lo trabajado y registrar mediante fotos o videos los momentos para compartirlos de modo virtual y de manera simultánea (utilización de hashtag en el Facebook de la Escuela).

También es posible ir observando además el desenvolvimiento de los niños en el aula y la apropiación del arte y de la escuela desde un lugar novedoso para esta institución. Respecto a los contenidos que se imparten en los años integrales, se observa en general una buena predisposición de los chicos, evolucionando en su reconocimiento y control del cuerpo durante las distintas actividades realizadas y las posibilidades de muestra que suceden en el año. Sostenemos que este tema específico, ligado a los contenidos, abarca una profundidad socioeducativa que nos demanda otro tipo de análisis y que no desarrollaremos en esta ponencia.

A modo de conclusión

En esta ponencia intentamos dar a conocer un proyecto artístico-educativo de gestión institucional, en primer lugar, desde la mirada teórica y específicamente conceptual de la propuesta, sus objetivos y propósitos. En segundo lugar, intentamos dar a conocerlo en el contexto de la institución, rastreando su historia, sus supuestos, y su organización. En tercer lugar, dar a conocerlo en su práctica en el aula, delineando problemáticas y dispositivos de acción para su desarrollo.

Para finalizar podemos decir que también este trabajo presenta las nuevas tendencias que se suceden en una institución de arte en la ciudad de Rosario, implicadas en el conocimiento de lo corporal, interactuando con la investigación teórica y nuestra propia experiencia de corporalidad. Se intenta

comprender, como decían Gilles Deleuze y Michel Foucault en los “Los intelectuales y el poder”, cómo los conceptos se entrecruzan de un campo a otro poniéndose en movimiento en la producción artística.

Sin duda, esta presentación no propone cerrar conclusiones, sino antes abrir interrogantes, construir posibles problemáticas, dialogar con lo que sucede entre la teoría y la práctica, mostrar los conocimientos y logros alcanzados, y también los huecos que aún no sabemos qué filtran y hacia dónde. De este modo, damos a conocer algunas pistas de lo que se teje entre la teoría y la práctica de un proyecto.

Bibliografía

Baudrillard, J. y Guillaumé, M. (2000). *Figuras de la Alteridad*. México: Taurus.

Barba, E. y Savarese, N. (1988). *Diccionario de Antropología Teatral*. México: Gaceta.

Dahlquist, S. (2016). *Entre Cuerpos. Una investigación antropológica acerca de la Expresión Corporal en Rosario* (Tesis de Licenciatura), Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario, Rosario, Argentina.

Deleuze, G. y Foucault, M. (1992). Los intelectuales y el poder. En *Microfísica del poder* (pp. del capítulo). Madrid: La Piqueta.

Sesma, M. J. (2014). *El desafío de los nuevos rumbos. Incorporación, reflexión y experiencia de un proyecto*. Ponencia presentada en el III Congreso Latinoamericano: La Corporeidad en la escena contemporánea. Ciudad/País

Escuela Municipal de Danzas y Arte Escénico Larrechea (2013). *Proyecto de Gestión*. Rosario, Argentina.

¡Yo bailo cumbia, solo cuando voy a escucharla al boliche!

Guillermo Sebastián Tarasewicz Benítez[1]

Etimología

¿Qué es cumbia? Para responder este cuestionamiento, citaremos a varios musicólogos y estudiosos que han estudiado cuál es la posible raízetimológica del término en cuestión. En primer lugar citaremos a Narciso Garay quien sostiene lo siguiente: "cumbia tiene la misma raíz que cumbé, baile de origen africano registrado por el diccionario de la lengua como "baile de negros""(Garay, 1999, p. 294). Agrega Delia Zapata a lo dicho anteriormente "Y cumbes (sin tilde), se llaman los negros que habitan en Bata, en la Guinea continental española" (Zapata, 1962, p. 189).

De esta forma podríamos ver como la palabra cumbia,estaría asociada estrictamente a una raíz africana y esto podría ser uno de los motivos de porque, la nación colombiana denomina a la cumbia; como un baile de raíz afro-colombiana. Narciso Garay por su parte expresa estar de acuerdo con que pueda ser un ritmo de raíz afro, justificándolo desde la musicalidad: "Y en verdad, la cumbia por su ritmo cuadrado, exento de toda veleidad ternaria, nodenota tener raícesrítmicas indo-europeas, como si la tienen la mejorana y el punto" (Garay, 1999, p. 294).

Aunque es importante hacer la salvedad de que el vocablo podría llegar asociarse a la raízindígena del término "Cumbague" como lo expresa Díaz Granados Villareal. Este vocablo se refiere a como denominaban los indígenas

[1] lucas62825@hotmail.com

Pocabuyanos, ubicados en la depresiónMomposina, a su cacique quien tenía como características ser belicoso, audaz y gran tomador de maco (Chicha).

Es claro que másallá de esta acepción, las versiones más aceptadas se inclinan a que el término cumbiatendría una herencia de raíz africana más que indígena o europea.

Origen

No pretendemos detenernos mucho en este punto pero si dar una aproximación de donde sería el nacimiento del género cumbia. Si bien pudimos ver que la raíz del términosería muy probablemente de origen africano o en su defecto indígena, la mayoría de los expertos en el tema hablan de que la cumbia sería un producto trietnico, que empezó a evolucionar quizás antes del siglo veinte. Que tendría matriz africana y que se nutrió de elementos indígenas y europeos.

"En este marco, pese a reconocerse de manera superficial los aporte de la comunidad indígena o las atribuciones de índole europea, lo que prima es la tradición africana, que se remonta al legado de los tiempos de la esclavitud"(L'Hoeste en Seman, 2013, p.145-146).

Por último queremos ayudar a dar una referencia geográfica de donde habría nacido la cumbia, luego de leer varios artículos me cuesta afirmar fehacientemente que la cumbia sea de origen colombiano; si bien la gran mayoría de especialistas aseguran que la cumbia nació en dicho país, como se expresa en la siguiente cita: "Colombia, donde la cumbia tuvo su origen"(L'hoeste en Seman,2013, p. 167). Incluso algunos artistas lo destacan en sus obras:

> (...) bajad a bailar la cumbiaso las frondas entoldadas del Atrato, en los jardines que bordan a Barranquilla, bajo los emparrados de Cartagena, y en éljamás como se lo merecería alabado vergel indescriptible que ciñe entre sus ramas y sus frutos,pámapanos y flores, perfumes y armonía de Mompós, la Valerosa...(Restrepo, A. 1911, Cancionero de Antioquia, Teatro Colon de Bogotá)

Pese a tan fuertes afirmaciones y sin sacar crédito a los autores, damos cuenta de que la cumbia como tal habría nacido en el viejo territorio colombiano pero no estamos tan seguro, si fue en Cartagena, Santa Marta o en el territorio actual de Panamá que recién se independizaría los primeros años

del siglo veintey nuestra protagonista en cuestión habría nacido antes del siglo xx según cuentan los entendidos en el tema.

Del Caribe al Río de la Plata, del S.XVIII al2016

Como hemos mencionado anteriormente nos cuesta aseverar sobre el lugar geográfico exacto del nacimiento de nuestra vedette la cumbia.

Si podemos asegurar que es un ritmo que nace en la costa caribeña, entre el territorio panameño y el colombiano. Los primeros vestigios de este género musical se remontan al siglo diecinueve, de carácter instrumental, estas composiciones conjugaban elementos africanos e indígenas. Luego más adelante se incorporaría el canto como aporte europeo junto con los trajes de las mujeres.

La cumbia como baile de cortejo de carácter heterosexual, claramente fue poco a poco conquistando las distintas clases sociales colombianas, haciendo un camino ascendente desde las clases más empobrecidas hasta las más enriquecidas. Narciso Garay lo expresa de la siguiente forma, “La cumbia, como el tango argentino, ha dejado, de ser baile del hampa, exclusivamente para penetrar en los salones aristocráticos” (Garay, 1999, p. 294). De forma análoga lo hace Darío Blanco Arboleda en un artículo publicado en Colombia-Bogotá:

“La música costeña comienza, poco a poco, a ampliar su masa receptora hasta llegar a convertirse en la de las clases populares en su región de origen. Posteriormente, liderado por músicos blancos y orquestas bajo la influencia estadounidense de grandband, tiene su primera transformación radical, que le permite romper la resistencia de las clases sociales dominantes en su región…” (Citar, año, p.)

Ahora nos centraremos, en como fue el proceso que realizo nuestra vedette la cumbia, de bailar y cantar a orillas del mar Caribe; hasta conquistar la totalidad de Colombia en todo tipo de lugares sin discriminar clases sociales. Para hablar de este proceso es importante citar a Lucho Bermúdez uno de los exponentes de la música colombiana costeña de las primeras décadas que definió lo que sería el sonido de la música en Colombia y el exterior. Influido por las bigbands norteamericanas Bermúdez, no perdió la esencia de la música costeña y a la vez penetro en las clases medias y altas. Para ello siempre mantuvo liricas que hablasen de las raíces:

“En mis canciones siempre hablo de la magia de los brujos, de los negros, de todas las leyendas de Santa Marta, Cartagena y en general de toda la

Costa Atlántica. Pienso que uno siempre debe estar cerca del pueblo, por eso 'Carmen de Bolívar' y todas esas otras canciones nacieron para llevarle un mensaje a Colombia"[2](Citar año, p.)

Bermúdez fue invitado dado su gran éxito, a compartir lo hecho hasta el momento en Argentina, Cuba, México, Estados Unidos entre otros países. En donde tendría un terrible éxito e incluso tanto Argentina como México han desarrollado varias versiones del género cumbia a lo largo de los años.

Antes de su gira por Buenos Aires en el año 44, Lucho ya dirigía su propio club nocturno en Bogotá, en donde hacia su música junto a músicos costeños pero poco a poco esto fue cambiando y los músicos empezaban a verse con apariencia más blanca. Es que en su mayoría empezaban a ser locales, lo que le ayudo mucho en la crítica a Bermúdez.

Incluso Bermúdez llego a cavar tan hondo, que en la década del 90 tras su fallecimiento, el presidente de turno colombiano decide nombrar su legado cultural como patrimonio folclórico de la nación. Lo que le dio más cabida aún en las clases altas.

Es claro que Bermúdez no fue el único promotor de este género dentro de las músicas tropicales, grandes artistas como Pacho Galan quien incluso incursionaría en la hibridación del género y crearía el merecumbe; otras orquestas de la región también ayudaron al éxito de dicho genero entre los que se pueden destacar Billo´s Caraca Boys y Los Melódicos en alguno casos reversionando temas de los anteriormente mencionados y consiguiendo un mayor éxito aún.

Estas orquestas fueron acompañadas por dos fenómenos muy importantes para que alcanzaran el éxito el primero de ellos fue la creciente migración de la costa a las capitales por parte de jóvenes en busca de formación y nuevas oportunidades, quienes consigo se traerían entre manos aquellas costumbres y prácticas culturales que realizaban en sus ciudades natales. Esto dio claramente lugar a que los grupos de música costeña tuvieran sus públicos en las capitales y poco a poco los locales se pudieran empapar del sabor caribeño.

Pero el otro gran fenómeno que sirvió de vidriera para nuestra dama en cuestión, fueron los propios medios de comunicación. En los años 30

[2] Santa Marta y Cartagena son ciudades de la costa Caribe; "Carmen de Bolivar" es una canción de dicada a su pueblo.

se inauguraban las primeras radioemisoras en las capitales más importantes. Estas emisoras claramente tenían espacios donde se reproducía música del estilo caribeño. Incluso algunas políticas públicas como la que se dio a fines de los 40, de la no importación de discos; ayudo a la promoción de música y la industria fonográfica local.

Todos estos factores han sido una combinación exquisita, para ver a nuestra dama en todas las vitrinas de la escena nacional colombiana y la internacional.

Evolución de la cumbia de Colombia a Uruguay 2010

Luego de un acercamiento etimológico, geográfico e histórico, es que nos vamos acercando al problema en cuestión y es el de poder a empezar a discutir ¿Cuál o cuáles son los factores por los que se estigmatiza el género tropical?

En primer lugar y antes de seguir en este camino quisiera hacer una aclaración en cuanto al uso del término cumbia en nuestro país. Uruguay como país comenzó a producir música tropical a mediados del siglo XX“Gracias a Pedro Ferreira, existe la Música Tropical en Uruguay. Armó una orquesta allá por el año 1956 que arrasó con todo lo anterior” (Goberna, 2008, p. 52) e incluso antes, Ferreira ya había fundado Trio Tropical junto a Benito Ramos y Santiago Rodríguez Andrade en su vuelta a Uruguay tras vivir unos años en Buenos Aires y haber tocado con Isaac Tantalora(músico cubano)y con quien ya había formado Trío Tropical.

Pero como dice Goberna, lo que empezó a producirse fue música tropical y no cumbia. El género en cuestión fue empezado a tocarse entre los años 60 y 70 en nuestro país. Lo que sucedió es que al igual que en Colombia, a una gran cantidad de géneros musicales, se los llamo cumbia.

“De esta manera, a partir del éxito de las orquestas de música costeña, con arreglos y acompañamientos fuertemente influenciados por las grandes orquestas de jazz del medio estadounidense, se hizo frecuente hablar de cumbia al referirse a casi la totalidad de los géneros musicales provenientes del litoral caribe”(L´Hoeste en Seman, 2013, p. 154).

Es por esto que a partir de este nuevo título cuando hablemos de cumbia, lo estaremos diciendo pero englobando en este caso a los géneros tropicales que forman parte de nuestro acervo musical tropical (plenas, bombas, sones, salsas, cumbias, guarachas, etc.) pero si hacer una salvedad todas ellas hechas a la uruguaya.

La cumbia atravesó por varias etapas, entre los años 50 hasta hoy día. El furor de las orquestas tropicales comenzó entre los años 60 y 70 en nuestro país, esto se debió a la gran influencia que tuvo la llegada de música tropical; sobre todo por los medios de comunicación y la explotación en Centroamérica de la industria discográfica. A esto se le suma la coyuntura política que se empezaba a vivir en América Latina. Hay una frase del músico argentino Pappo muy conocida que dice: "Cuando un país cae en desgracia escucha cumbia" (citar fuente). Sin ponernos a ver la intención exacta del por quélo dijo Pappo, nos ayuda a ver una realidad histórica,al menos en nuestro país, en los momentos de crisis política-económica los bienes de consumo popular se ven muy favorecidos.Este fenómeno será analizado luego bajo la teoría de Adorno.Sería tanto el furor que en el año 1976 la música tropical se vestía de su mejor color, y llegaba al Teatro Solís. Esta etapa de la música tropical se empezaba a nutrir del dialogo entre el músico y el bailador, los músicos empezaban hacer la música tropical agregándole la impronta de cada uno, algunos conjuntos como el Combo Camagüey que agrego en su música elementos del charlestón así lo expresa Rodolfo Martínez en una entrevista para TNU 2009 (Documental Historia de la música popular uruguaya).

Ya en los años 80 la música tropical uruguaya se dejaría influenciar mucho a partir de otras artes y/o disciplinas como el diseño de moda y las tendencias musicales de otros géneros en 1981 Julio Barboza (Ex integrante de Andrómeda grupo de Rock nacional) se incorpora a las filas del grupo El Cubano de américa y empieza agregar sonidos más electrónicos a la música. Esto ayudo a que los grupos tuvieran mejor sonido en potencia y calidad a la hora de tocar en vivo, se eliminó el toque con instrumento que proveían los recintos bailables.

Luego, antes de los años 90 aparecerían dos de las bandas que revolucionarían la escena de la música tropical: Sonora Palacios y Sonora Karibe que luego se transformaría en la legendaria Karibe con k. Palacios con una propuesta transgresora sobre todo desde el punto de vista de su imagen, así lo expresa Eduardo Ribero en el documental historia popular uruguaya, influenciados por imágenes típicas del Uruguay como el carnaval. Fernando Viña responsable de la agrupación pasaría a buscar esa fantasía que generaba el carnaval en un conjunto de música tropical. Ribero luego lideraría Karibe con k influenciado por el medio exterior incorporó los pelos largos sumado al

vestuario que ya había incorporado Sonora Palacios. Pero esto siguió porque Eduardo decidió poner en escena un conjunto que cantara y bailara, aparecería el primer coreógrafo de música tropical; Fernando Couto. Este fenómeno fue tomado por algunos grupos viejos como Conjunto casino que empezaron a mover la orquesta en el escenario, incluso en su video clip de Azuquita pal café incorporan elementos de danza clásica.

A partir de ahora los productores de las orquestas tomaban un papel preponderante, ya que debían leer muy bien de cómo era el mercado en el momento que largaran una orquesta. Esto le trajo muchas dificultades a la música tropical, porque estos nuevos actores serían quienes se llevasen el mayor beneficio económico a costas de un arduo trabajo de la orquesta,"El almacén se había transformado en supermercado y nosotros seguíamos cobrando como si laburáramos en un almacén"(Sosa en Bianchi 2016).

La cumbia en los primeros años de los 90 se vio muy influenciada por grupos argentinos de cumbia romántica que guardaban cierta similitud en su apariencia con Karibe con k; como Sombras, Comanche, entre otros. Pero en la música tropical Argentina ya había grandes figuras que influenciarían el medio nacional como Ricky Maravilla, Alcides, Gladys la bomba Tucumana y por supuesto Gilda quien sería un boom en el medio nacional.Pasaron unos años donde la cumbia atravesaría un estancamiento, y ganaría mucho terreno la música extranjera como Ilegales, Proyecto uno, Reyes del Swing, Sandy Papo. El hip hop con una gran expansión sobre Latinoamérica empezó a influenciar los ritmos latinos como el merengue, reggae e incluso la cumbia.

Esto cambiaría a mediados de los años 90 donde se conformaría el grupo Los fatales liderado por el Fata Delgado uno de los Ex integrantes de Karibe con K. En este caso Delgado propondría una orquesta que fusionó la música tropical uruguaya un poco con el candombe nacional aunqueno en sus primeros discos, pero con Revolución Fatal vendría este cambio que lograría un éxito rotundo y sería la apertura de lo que se conoció como "pop latino[3]". Esta apertura daría cabida a grupos como Nietos del Futuro, Chocolate, Monterojo entre otros que influenciados mucho por el género pop a nivel internacional generaron vario cambios; profundizaron en los niveles coreográficos, sus letras

[3] "la música tropical reconvertida en "pop latino"(…) aparecen la repetición de frases pegadizas no asociadas a ningún sector social en particular en las letras, o la fusión con ritmos brasileros y candombe, también se adaptó el vestuario del grupo, más próximo al estilo pop…"(Radakovich, R 2011, p. 245)

sencillas y pegadizas en un momento de mucho movimiento social por la crisis que empezaba avecinarse en los años 2000. Este fenómeno para muchas bandas más antiguas fue el a debacle, porque ellos en su mayoría tocaban en Playback[4] esto abarato costos para los dueños de los centros bailables y aparte estando en pleno furor era muy barato contratarlos.

Junto a este furor del pop latino en nuestro país surge en Argentina lo que se llamó la cumbia villera. Género musical tropical que hablaba de la realidad que atravesaban los habitantes de las villas miserias del conurbano bonaerense en plena crisis de principio de siglo. Esta propuesta fue bien diferente en varios aspectos contemplaba un estilo cotidiano de cómo estaban en el día a día vestidos. La música tenía varios instrumentos electrónicos y que muchas veces o la gran mayoría tampoco eran tocados en vivo. Las líricas eran de un lenguaje bien cotidiano y en la gran mayoría de las veces, ordinario.Este género fue censurado en los medios de comunicación, por el presidente De la Rúa por su lenguaje burdo. La danza en la cumbia villera se transformó un poco al agite o pogo[5] que se puede ver en un estadio de futbol o un concierto de Rock.

Luego la cumbia villera se vería muy influenciada por una corriente musical caribeña que impactaría mucho en América, el reggaetón ritmo nacido en Panamá y muy popularizado en Puerto Rico y el caribe hacia los años 90 y que influyera mucho en la producción musical tropical rioplatense. Junto con la cumbia romántica santafesina que también tendría mucha influencia en la producción musical rioplatense.

A partir de aquí surgirían fusiones entre la cumbia villera y estos nuevos ritmos y saldrían grupos como Nestor en Bloque, Champion Liga, Los Turros. Seria con el grupo que se llamó Wachiturros con quienes volvería a cambiar la movida tropical, con una música muy golpeada por sonidos electrónicos y muy pegadizos. Con una propuesta escénica muy clara y que fue marca registrada “Tírate ¿un qué?, Tirate un paso”: Siempre invitaban a bailar y con gran connotación provocativa en sus pasos de danza y no olvidarse que empezaron a introducir vestuario de marcas que referían a la alta sociedad

[4] Llamamos playback hacer música encima de una pista grabada.

[5] “En cuanto a esto, el pogo es desde hace un tiempo la modalidad de baile que identifica a los bares rockeros. (…)pogo, como el ir saltando de un lado a otro, ensimismado y con los ojos cerrados y chocar los hombros unos contra otros…”(Serrano, J. 1996)

como la marca Lacoste.Una cosa fundamental de este grupo es que hacen los meneos (movimiento que consiste en mover la cintura y bajar hasta el piso) movimiento que siempre estuvo asociado al género femenino.

De forma simultánea Uruguay recibía una nueva forma de hacer la vieja plena puerto riqueña bien a la uruguaya con cantantes como Denis Elias, Damián Lescano, Fabricio Mosquera entre otros con bases más electrónicas y con menos percusión tradicional a nivel folclórico.

Estigmatización de la Cumbia en Uruguay ¿Algunas hipótesis para pensar?

Primera Hipótesis

Uno de los primeros motivos que se nos viene y resulta muy evidente en cuanto al estigma que carga la cumbia es que está, en sus orígenes estaría asociadas a los negros y en algunos casos a los indígenas ergo a la pobreza "Todos veníamos de muy abajo. Todos, todos. Era un sacrificio. Para comprar esto, para juntar lo otro. (…)Siempre, en la música tropical, hubo gente de la raza, y eso tira más, tira pila..."(Negrin en Costigliolo,2014). Pero esto se ha heredado, al menos acá en Uruguay. Varias de las primeras bandas de música tropical estaban lideradas por personas de poco recursos, incluso como ya hemos mencionado, una de las primeras bandas fue liderada por Pedro Ferreira (un negro).

Por lo tanto la clase de más poder adquisitivo, debían generar una diferenciación con quien no posea el poder adquisitivo…"la academia no se ha percatado que aquello que la gente escucha o baila, es tanto o más importante para su entendimiento sobre "quienes son", que lo que ven en la televisión o leen" (Frith en Seman, 2013, p. 7).Los patrones de música y danza, avizoran de buena forma como es la vida social de una manera más exacta que las practicas televisivas o de lectura.

No son las clases bajas quienes buscan diferenciarse de las altas, sino al revés, entonces son los más potentados que se alejan de las prácticas culturales de los menos enriquecidos generando juicios de valores negativos. …"Federico García Vigil dijo que la cumbia villera es una "basura" que se consume como la "pasta base". (Vigil en 180.com.uy. 2009)."Para que la clase media y media alta pudieran terminar de adoptar la cumbia, la tenían que hacer a su manera o sentir como propia" (Apicella, M en BBC mundo, 2016)

Pero el fenómeno de la música tropical 15 años después de la cumbia villera pasaría a estar en manos de la "cumbia cheta"[6]algunos prefieren llamarla cumbia canchera, ya que este subgénero no está hecho para un público en especial sino que es para divertirse, así lo expresa uno de los integrantes de Agapornis[7] en una nota realizada al grupo por BBC mundo.

La cumbia pasó a ser dominio de la clase media y media alta en un ascenso vertiginoso de 15 años, pero siempre existen reparos. Ahora sería la clase intelectual los que estigmatizarían el género, hablando de que este ritmo tendría poca riqueza a nivel compositivo, e incluso a nivel de sus vocalistas, también la crítica estaría en sus líricas por la simpleza de sus letras, más allá de carecer del lenguaje misógino que tenía la cumbia villera. "Hay gente que asalta estaciones, otros tienen una banda de cumbia cheta" (Lagos en Observardor tv. 2015).

Segunda Hipótesis

Le segunda hipótesis sería lo que deviene de ser la cumbia y en general la música tropical que se escucha en Uruguay herencia de personas negras y en algunos casos como en la cumbia de indígenas. Incluso de cierta forma eso llegó a tomar una dimensión como: "Quienes estaban en los bailes eran unos negros, según me alertaron innumerables veces mis interlocutores, desde los bailarines hasta los colegas universitarios pasando por taxistas y agentes policiales"(Blazquez, G. 2014, p. 45).

Tercera hipótesis me parece que también resulta muy claro es el problema que nos genera la inhibición de bailar. En otras palabras poner en juego el cuerpo de uno, su manera, su forma, su historia.Para cualquier persona "Cualquier pérdida de control sobre nuestros cuerpos es socialmente embarazosa, implicando una pérdida de control sobre nosotros mismos"[8] escribe Turner al respecto. La cumbia en especial está relacionada desde su raíz etimológica e histórica a la fiesta, el jolgorio incluso el alcohol y más aún, a la relación heterosexual, no solo por su danza sino muchas veces e incluso por sus

[6] Cumbia producida por jóvenes de clase media y media alta, que nace en Argentina.

[7] Grupo argentino de Cumbia "Cheta"

[8] Turner, B. (2000). "The body in western society: Social theory and its perspectives en Sarah Coakley(ed) Religion and the body, Cambridge, Cambrige University Press, 2000, p.19.

líricas. La cumbia se ha sexualizado mucho, así lo expresa alguna de sus liricas:

Lo que empezó jugando
Termino gustando
Las caricias entre la noche
De copas provoco

Que arriesgáramos los dos
Terminar estando juntos
Totalmente obsesionados
En un vicio con tu olor (Noche Loca- Marama y Rombai)

Laura se te ve la tanga.
Tú bailas de minifalda
Que risa que te da
Y no puedes esperar
Que te lleven de la mano
Que te inviten a un hotel
No lo haces por dinero
Solo lo haces por placer
Por qué se te ve la tanga (Laura- Damas Gratis)

…"a medida que la gente se volvió más civilizada torno gradualmente más vulnerables al sentimiento de vergüenza y repugnancia especialmente con relación a la actividad sexual…" (Elias en Porcekanski, T. 2011, p. 52).

A modo de cierre podríamos seguir nombrando hipótesis de por qué puede ser estigmatizada la cumbia.Por ejemplo, la corriente que sostiene Adorno en pensar a la música popular es una válvula de escape de cierta forma, un lugar meramente de divertimento del hombre y no cobra valor en sí mismo como arte. La corriente más feminista que hablaría de la música tropical en especial la cumbia villera pondría a la mujer en un lugar de objeto sexual, degradándola, e incluso promoviendo prácticas para degradar a la mujer.

Conclusión

No considero que el arte sea bueno o malo creo que cuando hayan personas que digan eso, empezarán los dictadores del arte. Creo que la cumbia hablando de toda la música tropical por lo pronto de producción nacional ha reflejado la sociedad en la que está inmerso sin ánimos de minimizar esto creo que aún está ganando terrenos e incursionando en el cambio de la misma desde la música sobre todo pero ha dado sus pasos en la danza. Para eso no pensemos más con la cabeza de Mozart para escuchar su música o con la cabeza de Sabina para leer sus líricas o con la cabeza de la Iglesia para ver su danza.

Bailemos y que el cuerpo piense al momento de que cada sonido, letra o movimiento aparezca que es lo que siente hacer de forma natural, sin juzgarnos ni juzgar.

Pienso una danza cumbia que ayude al cambio en que hombres con hombres puedan menear y bailar juntos, en que no necesitemos desinhibidores para perder la vergüenza, que podamos bailar una cumbia no solo de forma de ritual sino con las personas que no conozco como si fuese una gran masa, donde sea necesario un conocimiento previo para el tocar al otro. Pienso una cumbia, pa bailar.

Bibliografía

Arango Z.C., (1985). Lucho Bermúdez: su vida y su obra. Bogotá: Centro Editorial Bochica.

Bianchi, C. (2016) “Bate que bate records” Uruguay: Montevideo Portal. Recuperado de http://www.montevideo.com.uy.

Blázquez, G. (2014). ¡Báilalo! Género, raza y erotismo en el cuarteto Cordobés. Buenos Aires: Gorla.

Blanco, D. (2005) La música de la costa atlántica colombiana transculturalidad e identidades en México y Latinoamérica en*Revista Colombiana de antropología*.N°41, Ene/ Dic. 2005. Bogotá. Disponible http://www.scielo.org.co.

Costigliolo, J. (2014) “Inspirado el creador”. Uruguay: Montevideo Portal. Recuperado de http://www.montevideo.com.uy.

De los Reyes, I.(2016) “Cumbia cheta: el ritmo tropical que ahora baila la clase alta en Argentina”. Buenos Aires Recuperado de http://www.bbc.com.

DiazGranados,J. (1977) “La cumbia, el jolgorio y sobre todo el placer”. Suplemento Week-End. Barranquilla: Diario del Caribe.

Garay, N. (1999) *Tradiciones y Cantares de Panamá*. Panamá: Autoridad del Canal de Panamá.

Goberna, C. (2008) *Siga el baile*.Montevideo: Rumbo.

Porcecanski, T. (2011) *Somos cuerpo itinerarios y límites*. Montevideo: Trilce.

Radakovich, R. (2011) *Retrato cultural Montevideo entre cumbias, tambores y óperas* Montevideo: Licom-Udelar.

"García Vigil: la cumbia villera es una basura" (2009) Portal 180.com.uy. Montevideo, S/N, Ago/2009. Recuperado de http://www.180.com.uy.

Serrano, J. (1996)*Abismarse en el suelo del propio cuarto. Observaciones sobre el consumo de rock entre jóvenes urbanos*.Colombia: Universidad Central

Seman,P. y Vila,P. (2013)*Cumbia,Nacion, etnia y género en Latinoamérica*. Buenos Aires: Gorla.

Turner, B. (2000) The body in western society: Social theory and its perspectives en Sarah Coakley(ed)*Religion and the body*.Cambridge: CambrigeUniversityPress.

Zapata, D. (1962). La cumbia, síntesis musical de la Nación colombiana. Reseña histórica y coreográfica. *Revista Colombiana de Folclore*Nº 3.

Entrevistas

Leo Lagos entrevistado por Lucia Brocal para el Observador Tv. Oct. 2015 Recuperada de en: http://www.elobservador.com.uy/hay-gente-que-asalta-estaciones-otros-tienen-una-banda-cumbia-cheta-n687086

La vida en Ciudad Bolívar vista desde la Cultura Urbana del Hip Hop

Fernando Infante Arias[1]

Resumen

La ponencia está enmarcada en losprocesos de investigación que se estánllevando a cabo en la Universidad Francisco José de Caldas, Facultad de Artes ASAB, Bogotá Colombia. Desde la maestría en investigación de estudios artísticos y culturales, procesoel cual se plantea exponer temáticas referentes a manifestaciones urbanas culturales, para este caso la delHip Hopdentro de contexto local, Zona 19, Ciudad Bolívar Bogotá Colombia.

Se pretende realizar un proceso de investigación involucrandoEpistemologías que posibiliten tener diferentes concepciones acerca de la mediación que hay en las prácticas artísticas popularesurbanas el Hip Hop,en relación con las experiencias de vida de las personas que habitan estos lugares Ciudad Bolívar, y están inmersas en estas prácticas culturales.Posibilitando así un análisis reflexivo, crítico,constructivo de conceptos, experiencias, sentires, percepciones, complejidades y pedagogías. Teniendocomopuntode partida,una experienciapersonal para este caso la del investigador que será contrastadacon otrasexperienciasindividuales ycolectivas,para ser analizadasylograr avanzar en la comprensión yentendimiento deeste fenómeno culturalpresente actualmente a nivel global.

Dentrodeestastemáticassurgen varios cuestionamientos centrados en la siguiente pregunta comopartedelainvestigación:**¿Cómo se viven las**

[1] Universidad Francisco José de Caldas Facultad de Artes ASAB Saltinfer@hotmail.com

narrativas del Hip Hop, como experiencia vital en Ciudad Bolívar? La cual será el centro de indagación para develar información que permita generar respuestas, o talvez muchos más cuestionamientos y análisis de conceptos relacionados con los temas mencionados.

Este proyecto de investigación además abordara temáticas en relación con loscuerposexpresivos, por medio del Hip Hop, con una mirada reflexiva, crítica sobre esta cultura de masas, desde las categorías colonial y de colonial, en diálogo con autores que aporten al entendimiento, análisis, comprensión y relación que se puedan suscitar durante un estudio tras disciplinar que aborden lo estilos de vidas que las personas que han asumido esta cultura en medio de su contexto sociocultural.

Actualmente el proyecto de investigación se está encaminando en construir rutas metodológicas de trabajo que permitan recopilar información de los procesos que se vienen desarrollando a nivel local, referentes a los temas de investigación la vida, el Hip Hop, (cultura urbana) El Bboying, (cultura de bailarines de break dance)El Mc (cantante de Rap) Dj (encargado de la música en el Hip Hop), Grafiti, (expresión gráfica del Hip Hop).Partiendo desde el contexto de Ciudad Bolívar, reconociendo estas mismas dinámicas en otros contextos, dondelas temáticas mencionadas se organizaran de forma sistemática en articulación con un estudio de las diferentes condiciones humanas, que caracterizan este tipo de expresiones y poblaciones, que tienen relación con el proceso de investigación.

El proceso de investigación trabajará una metodología de acción participativa, donde la experiencia del investigador permita involucrarse en los procesos que se pretenden investigar junto con experiencias similares a este contexto, para responder los cuestionamientos planteados mediante este estudio compartido de experiencias de manera escrita, performática y didáctica, experiencia que se pretende sea también la forma de comunicar y compartir por medio de la ponencia a realizar dentro del I E n c u e n t r o C u e r p o, Educación y Sociedad “Debates en torno al cuerpo”, en la Mesa de Trabajo “Cuerpo y artes escénicas/performáticas”. Donde expondrán las siguientes temáticas.

Temáticas

-Localidad 19, Ciudad Bolívar en la ciudad de Bogotá Colombia.

-Narrativas construcción de sujetos los Raperos/as, B Boy/Bgirl, Grafitteso/as y DJ´S.

-El HIP HOP como práctica de culturas urbanas: prácticas de resistencia/ cultura de masas.
-Culturas emergentes en relación con la Colonialidad/Decoloniedad.
-Las intersensibles desde las experiencias de vida que acunan las prácticas del Hip Hop en Ciudad Bolívar.
-Las narrativas desde la danza urbana.
-Cuerpos Expresivos por medio de la Cultura Hip Hop.

Introducción

Para el inicio de la ponencia se realizará una narrativarapeando,acerca de la vida del expositor donde el relato estará acompañado de un ritmo, el cual será el inicio de la exposición para amenizar los temas que se pretende dar a conocer y darán una perspectiva acerca de la intención del proceso de investigación, la que será una articulación entre un diálogo académico junto con una performance extraída del ámbito urbano, a través de una expresión cultural llamada Hip Hop.

Takaataka y contraataka

La música como vía de expresión y de articulación, junto con la literatura en un proceso de resiliencia.

En Las comunidades que habitan Ciudad Bolívar, donde la cultura del Hip Hop resuena en sus calles. Surgen personajes como Taka quienes sevan sumergiendo en esta cultura y van aprendiendo a leer su realidad y preguntándose qué es lo que pasa a su alrededor.El cómo habitante de este sector al sur de la Ciudad de Bogotáfue entendiendo como funcionaba su contextocaracterístico por situaciones de exclusión segregación, estigmatización, violencia y problemáticas socialesun reflejo de lo que es el país,polarizados por hegemónicas de poder, manipulación y control del poder, donde se conviven en medio de complejidadessociales, culturales y humanas, es el epicentro de la indagación, donde también se construye comunidad, expresadaen este caso para Takamediante un tema musical de Rap, género afín con este tipo de narrativas y denuncias que se caracteriza por abordar este tipo de temáticas. Taka Toma un proceso reflexivo, pasando a la reelaboración de la memoria, la lírica de la canción como elemento de expresión y de sanación.

Desde esa historia monumental que nos brindan los libros de historia y desde los esfuerzos de las comunidades por ser reconocidos como iguales ante

un sistema injusto, me situó en la localidad de Ciudad Bolívar en Bogotá, como un acto reflexivo de situaciones de violencia vividas para re significar el valor de la vida. Más en este tiempo que vivimos el proceso de paz en nuestro país Colombia de una guerra que ha permeado nuestras vidas y contextos.

El Hip Hop se convirtió en una herramienta cultural de transformación permanente mediante, una mirada de la realidad desde la resiliencia y agencia miento como elementos transformadores y re-edificadores de la realidad. más en la guerra en Colombia fenómeno complejo donde se encuentran diversas perspectivas, distintos lugares y subjetividades, resultado de un sistema económico político y social, que de una u otra forma nos alcanza en los contextos locales una memoria histórica en la cual surgen nuevas manifestaciones de asumir situaciones de las cuales no se quiere hacer parte por el contrario re-significar la historia, la vida en nuestras propias realidades.

En medio de estas circunstancias, realidades, acciones, sentires, expresiones están nuestros cuerpos que adquieren hegemonías y cánones sociales culturales e históricos, que los hacen adquirir sus formas, posturas tendencias y movimientos sumados a la sicología contextual en la que se desarrolla en este caso donde exploramos con cuerpos participativos en lo urbano, por medio del HIP HOP, en medio de lo complejo que es vivir y crecer en una ciudad como Bogotá más en sectores populares.

Somos cuerpos en movimiento, en constante transformación que asumen ser artistas populares trabajadores, que se construyen con sus contextos con sus realidades permeadas de dolores modernos o enfermedades psicológicas modernas la más evidente el control que ejercen sobre nosotros, por medio del poder del sistema que instaura un arte totalitario de la cual hacemos parte, del cual indagamos por medio del conocimiento consiente y análisis de esas mismas realidades en las que estamos inmersos. De allí se propone la experiencia de Taka baila y cantada. Para expresar su vida se enuncia, como sujeto por medio del HIP HOP en Ciudad Bolivar.

Soy Taka

(Coro)

TakaAtaka y Contraka con liricas de fuego Esencia de mi pueblo.

Guerrero urbano soy de las calles andariego, del guetto vengo undergroud bolívar city represento……. (2)

I

Sangre campesina corre por mis venas esencia de mi corazón, legado indígena **amor**, por la tierra que me vio **nacer,** identidad que se niega a desaparecer, por más que las leyes del mercado la modernidad, me vendan me impongan una identidad de extranjero, no olvido que soy del pueblo, en latino américa, Colombia, Bogotá, Ciudad Bolívar, yo nací crecí, **y vivo aquí** Bailando break, desde niño la inspiración HIP HOP, Fluyeron en mí, desde entonces soy un artista, undergroud. del getto, guerrero, certero hábil con la mente y el lapicero, recilente a la vida, Fuerte asumiendo cada día, reflexionando analizando, meditando en la verdad, para no llegar a convertirme en un egoísta más, que destruye, que contamina, **que asesina** cual sistema capitalista **racista, fascista, imperialista,** que domina esta nación,cual babilonia en decadencia en plena destrucción.

por eso medicentaka a el que ataka y contrataka con taka con liricas de fuego esencia de mi pueblo…….(Coro) (1)

II

Liberta, dignidad, son la esencia de mi ser, no celebro independencia no tendría por qué hacerlo, pues acá donde yo vivo al igual que en el pasado, se sigue sometiendo abusando del **poder**, en medio de la miseria se reprime la diferencia, promoviendo un sistema, que es supuesto desarrollo, que es sinónimo de violencia, muerte y destrucción, para la población más humilde de esta mi nación **,donde se vive domesticado, condicionado , manipulado, preso, dominado de un sistema incoherente demente, que controla prensa radio, televisión y cualquier farsa llamada medios de comunicación,** que solo muestra lo conveniente a tiranos, dementes llamados presidentes, que a su vez los controla la banca mundial.

Por eso mi mensaje es revolucionario directamente desde el getto a favor del pueblo y su emancipación construyendo comunidad, arte, libertad ,expresión, exaltación, acción inspiración de mi universo de poesía creación denominado HIP HOPundergroud, **4 elementos dando fe, esperanza y alegría,**

para mi gente oprimida rap del getto, rap, caleto, rap consciente, rap antifascista, **originario de las calles del bolívar**, de la zona uno punto nueve 1.9 represento you abran pista la suprema somos los **medios, no nos podrán callar, aqui la esquina es la que habla, kirius 19, centro de arte integral, CAI UPJ unión popular juvenil, saltimbreaking mi familia represento you los sueños del pueblo nunca los podrán parar, por eso soy taka.**

2 Coro taka a taka …

Este es el tema principal de la puesta en escena

Taka es un reflejo de estas experiencias por medio de una práctica urbana popular la cual le permite transitar por distintos espacios de la ciudad, permitiéndole leer la realidad transitada produciendo narrativas del sentir, realizando actividades de ese sentir por medio de la danza la música y la expresión que surgen en un contexto como la localidad 19 ciudad bolívar estigmatizada, violentada, sometida al poder y a las condiciones que le imponen pero que es hogar de muchas personas humildes, rebeldes al mismo sistema en búsqueda permanente de resignificar la vida en este caso por medio del HIP HOP en el contexto de Ciudad Bolívar.

Breve declaración del lugar de enunciación en construcción como punto de partida del investigador-creador

Mi lugar de enunciación tiene como epicentro mi experiencia como bailarín de Break Dance en la localidad 19, Ciudad Bolívar en la ciudad de Bogotá Colombia, contexto a investigar, reflexionar, describir, indagar y analizar introspectivamente. Siendo habitante de la localidad desde niño, mi búsqueda investigativa está enmarcada en develar temáticas acerca de la vida vista desde las prácticas Culturales del HIP HOP en Ciudad Bolívar: *"Takaa-taka y contrataka con liricas de fuego esencia de mi pueblo, guerrero urbano soy de las calles andariego del gueto vengo undergruond bolívar city represento"* es el coro de un tema que vengo elaborando. Recoge las narrativas con que oriento mi caminar por Ciudad Bolívar, rapeando, haciendo HIP HOP y resignificado la vida en medio de esos transitares.

La pregunta sobre el papel que cumplen esas narrativas en mi experiencia, fue surgiendo al articular mi práctica cultural en el HIP HOP y mis estudios académicos. Ya en mi tesis de pregrado me cuestionaba acerca de la

historia del HIP HOP en Ciudad Bolívar lo que me posibilitó abrir un camino conceptual y metodológico acerca del tema. Otros compañeros, también han vivido el HIP HOP como experiencia de vida. ¿Cómo son las narrativas de los Raperos/as, B Boy/Bgirl, Grafitteso/as y DJ´S? todos ellos habitantes como yo de la localidad.

El HIP HOP es una manifestación cultural de gran impacto en las vidas de muchas personas de barrios populares similares a Ciudad Bolívar. Tiene sus orígenes en zonas marginales y se expandió como fenómeno de masas por todo el mundo. ¿Resistencia o cultura de masas? ¿colonialidad o decolonialidad? Se trata de entender estas expresiones culturales partiendo del ámbito local, pero tendiendo una mirada crítica y decolonial.

Campos problemáticos indagados en el proyecto

El HIP HOP como práctica de culturas urbanas: prácticas de resistencia/cultura de masas.

Culturas emergentes en relación con la coloneidad/decoloniedad.

Las intersensibles desde las experiencias de vida que acunan las practicas del HIP HOP en Ciudad Bolívar.

Las narrativas como construcción de sujeto desde la danza urbana.

Pregunta de la investigación creación

¿Cómo se viven las narrativas del HIP HOP como experiencia vital en Ciudad Bolívar?

Objetivo general

Contrastar mi propia práctica y el sentido que le he dado a esa experiencia, con los sentidos que le otorgan a dicha experiencia otros practicantes del HIP HOP en ciudad bolívar.

Objetivos específicos

-Contextualizar la práctica del Break Dance como cultura de masas desde los años 90 hasta el presente.

-Levantar por medio de rap, grafitti o músicas manipuladas por dj, las narrativas vitales mías y de algunos compañeros con quienes hemos coincidido en la práctica de la cultura HIP HOP en Ciudad Bolívar desde años 90 hasta el presente.

-Cartografiar las trayectorias vitales que subyacen a dichas narrativas.

-Develar cómo se viven esas narrativas desde el sentido y la forma que toman los movimientos al bailar o batallar en el cypher[2].

Campo reflexivo de autores, experiencias, teorías y saberes que sustentan el proyecto

La teoría de la colonialidad y decoloniedad(Miñolo, Nelson Maldonado, Quijano, Stuar Hall, Katherin Walsh, Mario Armando Cardona Valencia Cardona 2013), la construcción de sujeto (Michel Foucault), las narrativas como indagación de la experiencia (Jimeno, Varela, 2016),intersensibilidades(2006) (Castillo, notas de clase 2do sem 2015), la antropología de la danza (García María Teresa,2016)y fenomenología de la danza (SheetJohnstonne), los estudios de la prosaica (Mandoki, 2007) y la retórica (Carruthers, 2013), mi experiencia vital y las de mis compañeros en el HIP HOP, los saberes del "crew" (comunidad de la práctica en el HIP HOP) sobre las maneras transmitir las practicas del HIP HOP, y otros.

Ruta metodológica

La ruta metodológica para elaborar este proyecto es la investigación acción para dar respuesta a las preguntas planteadas en el proceso. Este conocimiento será construido en comunidad mediante observaciones etnográfica y autoetnográfica, entre otros. Las etapas previstas en el proceso son las siguientes:

1. Me propongo recoger los videos emblemáticos que nutrieron mis prácticas y las de mis compañeros en los años 90 y contextualizarlos a partir de la indagación teórica que se viene haciendo del HIP HOP como cultura de masas y los autores, temas y reflexiones que vengo elaborando en mi tránsito en la maestría.

2. Buscaré recoger mis narrativas y las de compañeros que tomaron rumbos diversos y con quienes compartimos en algún momento el crewcon notas de campo, entrevistas, narrativas, registro audiovisual y fotográfico, entre otros.

3. Buscaré recoger en los dispositivos en los que se materializa la experiencia del HIP HOP (rap, grafitti o músicas manipuladas por dj) las narrativas vitales mías y de unos compañeros con quienes hemos coincidido en la práctica de la cultura HIP HOP en Ciudad Bolívar desde años 90 hasta el presente.

[2] Cypher es el circulo de personas donde se baila y donde la energía fluye.

4. Esas narrativas serán cartografiadas ubicando tiempo, espacios, sentidos para develar las trayectorias vitales que a ellas subyacen.

5. **¿Cómo se viven esas narrativas en la danza? ¿**Qué sentido y forma toman en los movimientos al bailar o batallar en el cypher[3]? Me valdré de recursos metodológicos de las intersensibilidades (Castillo y Mandoki) y de la retórica, más exactamente el ductus (García, Carruthers) para analizar la experiencia danzada.

Este trabajo investigativo se realizará durante el segundo semestre del año 2016 y todo el año 2017 en mi localidad, entre mi círculo de compañeros y con recursos a gestionar en el CIDC de la UD. Todo ello en el marco de mi tránsito por la Maestría de Estudios Artísticos y Culturales de la Facultad de Artes de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Resultados esperados del orden reflexivo teórico, artístico, social u otros

Se espera aportar con la investigación a la comprensión crítica de los procesos culturales de la localidad 19 de Ciudad Bolívar.Los resultados del proceso investigativo se materializarán en un escrito-puesta en escena que dé cuenta de manera crítica y de colonial de la experiencia. Se socializará en diversas comunidades: locales, nacionales e internacionales.

Además, se pretende generar trabajo en red investigativo articulando la investigación con trabajos relacionados en el ámbito nacional e internacional (Trabajo de investigación en la Plata Argentina con el grupo de investigación de la Dra. Ana Sabrina Mora sobre el HIP HOP en espacios públicos).

Conclusión

La ponencia dará su cierre con una puesta en escena de la danza urbana Break Dance para por medio del cuerpo, reflejar todas las narrativas expuesta, reflejando las experiencias de vida, los sentires, la energía y el dinamismo por medio del ritmo y la practica dancística del Break Dance elemento del HIP HOP el cual es más descriptivo al observarlo en su propia acción. Enunciaría la posibilidad que tenemos las personas de darle forma al pasado, de construirlo a posteriori, no quedarse en la evidencia de enfoque positivista sino de darle otra visión recoger unos aspectos y descartar otros.

[3] Cypher es el círculo de personas donde se baila y donde la energía fluye.

Interpretar y reconstruir nuestras prácticas expresivas de forma maleable o plástica relacionado con el arte y la construcción de nuestros propios conceptos y concepciones de mundo.

La participación mediante la ponencia en la Mesa de Trabajo "Cuerpo y artes escénicas/performáticas", será expresada desde la experiencia académica, pedagógica, de vidae investigativa que vengo desarrollando, haciendo de este un trabajo permanente de campo, en procesos de autoformación, educación, estudio del cuerpo, desde mis propias practicas contextuales, para ser articuladas con un taller a realizar dentro del evento el cual enmarca la ponencia.

El interés de participar nace tras fortalecer los lazos interinstitucionales en el gremio de las artes, así como generar aproximaciones a la sistematización de diversas experiencias dancísticas-escénicas-performáticas, plásticas y prácticas culturales fuera y dentro del país. La generación de nuevos interrogantes en la legitimación y deconstrucción de paradigmas y la integración de las artes en productos multidisciplinares e trasdisciplinares aterrizados a las problemáticas y discursos de nuestros contextos.

Diálogo sesión de preguntas

Se realizará un diálogo con el público participante de la ponencia donde se socializarán preguntas o comentarios que surjan acerca de las temáticas expuestas.

Bailando donde se enseña a bailar: una experiencia de trabajo de campo

Diana Milstein[1] y Rolando Schnaidler[2]

Resumen

Como parte del trabajo de investigación "Estudio de las prácticas corporales, artísticas/recreativas, realizadas en formaciones y lugares de las ciudades de Neuquén/Cipolletti y Bariloche", hemos realizado trabajo de campo con grupos de danza, teatro, circo y murga organizados en asociaciones, peñas, escuelas, talleres barriales y grupos de acción callejera. El trabajo de campo incluyó la participación de los investigadorxs bailando donde se enseña a bailar, tocando tambores donde se enseña a tocar tambores, así como la práctica de murga, circo callejero o parcour. El propósito era conocer y analizar los modos de organización, las concepciones sobre la práctica corporal, los "formatos identitarios" y las estrategias para la enseñanza y el aprendizaje de las habilidades y técnicas corporales, formas de movimiento, coreografías y maneras de hablar del cuerpo en movimiento. En esta ponencia, a través del relato del trabajo de campo realizado por uno de los autores en un taller de "danza para varones" en el año 2015 en la Escuela experimental de danza contemporánea (EEDC) de la ciudad de Neuquén, presentamos un primer análisis sobre modos de organización y estrategias vinculadas a la enseñanza y el aprendizaje de la danza contemporánea.

[1] FACE/UNCo y CIS/IDES-CONICET

[2] FACE/UNCo y UFLO Comahue

Introducción

En el marco de los talleres para adultos que organiza la Escuela experimental de Danza Contemporánea de la ciudad de Neuquén (EEDC), dirigida hasta el año 2015 por la bailarina y profesora Mariana Sirote, se inaugura en los comienzos del año 2014 un espacio de bailarines varones que llamó nuestra atención como investigadores. Si bien algunos integrantes de nuestro equipo de investigación participaban desde hacía varios años de los talleres que ofrece la escuela para adultos, este taller se presentaba como una ocasión especial. El propósito del taller era buscar nuevos bailarines varones para integrar el elenco de la EEDC; y para nuestro proyecto presentaba particular interés porque era novedoso y podía ingresar como una experiencia alternativa a las habituales de esa escuela. El taller nos interesó sobre todo porque podía ofrecer un espacio más para entender cómo se constituyen los procesos de transmisión y adquisición de las identidades corporales que propone la danza. Por eso decidimos acompañar las sesiones de taller participando en todas las actividades, observando, dialogando y realizando entrevistas.

La EEDC de Neuquén fue impulsada y fundada por Mariana Sirote quien dirigió desde los años 90 el grupo de danzas "Locas Margaritas" y este grupo fue el iniciador de la danza contemporánea alternativa en Neuquén. En palabras de Sirote:

"Y… llego a Neuquén sabiendo que se trataba de un lugar árido en el tema de la danza contemporánea, a pesar de esto consigo un lugar de trabajo en el I.N.S.A. de Gral. Roca, que contaba con una materia relacionada con la danza, pero con muchas diferencias con mi formación. En un lugar que no conoce de la danza contemporánea, se torna muy difícil encontrar una estrategia para explicar de qué se trata. Yo decía, no se trata ni de danza jazz, ni de clásico, etc." (Entrevista a M Sirote, 08/2006).

Una de las características de las presentaciones del grupo "Locas Margaritas" consistía en presentar las coreografías en las calles de la ciudad, en lugar de usar escenarios y teatros, y ensayar en espacios prestados o particulares que no tenían la infraestructura más conocida para ensayar danza. Sirote y sus colegas buscaban así organizar en Neuquén una nueva "versión" de lo que ya se hacía en la ciudad de Buenos Aires o de La Plata y mostraron una gran capacidad y tesón en la búsqueda de una articulación de la experiencia

de movimiento que expresó la idea de innovación de sectores de la población de la ciudad de Neuquén dedicados y ocupados en las artes.[3]

En la propuesta del taller de danza para varones existía una relación con la historia reciente de la conformación de la EEDC y con el grupo "Locas Margaritas", ya que en la búsqueda por diferenciarse de otros modelos de danza Contemporánea conocidos en el Alto Valle de Rio Negro y Neuquén –tal como sostenía Sirote-, este taller proponía incorporar bailarines que luego podrían integrar el elenco de la Escuela, sin contar con una formación "académica". Esta apertura se puede entender en parte porque la EEDC tenía otros talleres para niños, jóvenes y adultos sin necesidad de preparación académica previa. Sin embargo, este era un caso especial porque el objetivo explícito era que estos participantes sin formación académica en danza contemporánea integraran el elenco. Y de hecho, la profesora del taller, en algunas oportunidades vislumbró buenas condiciones en talleristas a quienes invitó a integrar el elenco sin ningún otro requisito. Vale la pena destacar que la mayoría de las bailarinas y bailarines del elenco contaban con formación académica, eran egresados de esta escuela y/o de otras. Y esta nueva modalidad modificaba en parte la organización de la institución, cuestión que abrió discusiones en su momento y hasta hoy en día produce debates entre los profesores, las profesoras y los propios integrantes del elenco.

El taller de danzas para varones funcionó desde el mes de marzo hasta los primeros días del mes de agosto de 2014, con un grupo que oscilaba entre 10 y 15 asistentes. Sesionaba dos días hábiles por semana en horario nocturno, dos horas cada encuentro y se utilizaba el salón de las instalaciones de la EEDC donde ensayaba el elenco.

El taller de danza para varones

La coordinadora del taller de danza para varones fue una bailarina, integrante del elenco y docente de la EEDC. Estaba especialmente interesada en la propuesta de este taller porque pensaba que una experiencia como esta le permitía "salirse del libreto", es decir, modificar con cierta libertad

[3] Destacamos que en Neuquén los sectores dedicados a las artes plásticas, musicales, teatrales, arquitectónicas han mostrado en la historia reciente una fuerte tendencia a lo innovador que se evidencia en: la presencia del teatro independiente, los salones de plástica alternativos, los recitales de Rock, la pujanza del MNBA, entre otras.

las secuencias de enseñanza y aprendizaje ya estructuradas y programadas de acuerdo al modelo didáctico-pedagógico de la Escuela. Ella además incluyó profesores varones en el taller, uno en música y el otro para estimular actividades circenses.

Tone sostenía que el taller era una "oferta atractiva", porque cuando "el entrenamiento es sólo con hombres aparecen diferentes actividades y experiencias en la danza contemporánea" y "se piensa en algo más enérgico". Para ella, se presentaba como un lugar que permitiría experimentar formas de movimiento más ligadas al despliegue de energía, de saltos, de velocidades, siempre en conexión con las maneras sutiles y sensibles de la danza contemporánea. Los varones tenían oportunidad de experimentar el especial modo de exploración espacial (el uso del suelo, las diagonales, los niveles), la cadencia particular de la música que se propone usualmente en la Danza contemporánea, y los nuevos permisos en el uso del cuerpo. Además podían compartir dificultades con el movimiento –algo que no hacen habitualmente al modo de las mujeres- porque "la danza te expone… en la danza sos vos y tu cuerpo".

En una oportunidad, cuando ya estaba avanzado el taller, uno de los coautores conversó con Tone y ella profundizó más su propuesta para el taller porque entendía que con este grupo había podido experimentar. "En mi clase debe haber investigación", dijo y como ejemplo comentó que "durante la clase donde estuvo Julián [el profesor de música] se improvisaba y él mismo improvisaba. Siempre hay un momento para la improvisación, eso es placentero…En clases más conducidas por mí, no se hubiera llegado. Estas clases siempre fueron muy lúdicas". Respecto a la diferencia en las clases de varones y de mujeres Tone insistía en que ellos estaban más dispuestos a la improvisación y a la liberación del cuerpo, pero siempre que fueran solamente varones ya que, la experiencia posterior con la incorporación de mujeres, no fue la misma "las mujeres juzgan, los varones, aceptan".

Aunque en la propuesta de la EEDC no estaba previsto que el taller fuera numeroso e integrado por varones con experiencias muy diversas, lo que sucedió fue que se inscribieron 25 hombres –aunque luego se mantuvieron estables alrededor de 12- con formación e intereses muy diversos. Había quienes tenían formación específica en danza pero no Clásica, ni Moderna ni Cntemporánea, sino en Tango, en Capoeira, en Hip Hop y en Folclore. Además participó hasta el final un varón que se presentó como jugador de Rugby y

docente de Filosofía de la EEDC; otro que se presentó como mecánico de motos con alguna experiencia en talleres de Expresión Corporal y Yoga, otro cuya única experiencia próxima a la propuesta del taller era ser músico de Rock, otro que era estudiante de Ciencias Exactas que no tenía formación en danza y el propio investigador participante que se presentó como Prof. de Educación Física, docente de la Facultad de Educación de la Universidad del Comahue que participaba de manera habitual en talleres de danza, comedia musical, entre otros. Pablo, el mecánico de motos, comentó en una oportunidad, conversando con Rolando el investigador, que él participaba en el taller porque:

"Todo el mundo hace algo, se relaja, yo hago esto, algunos ven una peli, yo vengo aquí y llegas a tu casa mejor de cómo te fuiste. Empezás por otras cosas y después vos lo elegís, bailé tango, folclore. Pero aquí aprendés a reflexionar, venis por algo y vas por más. Nadie hace algo sólo por gusto (…) A mí me intriga eso… aquí cada uno descubre sus potencialidades, este es un lugar para desarrollar la Expresión corporal. Pero pensé que abrir para varones solos era prejuicio, y cuando vi a los demás me animé. Lo recreativo, como esto, tiene mucho valor". Además desde el punto de vista práctico, Pablo entendía que favorecía "la práctica de su cuerpo en el suelo, porque le permitía sentarse y levantarse con mayor facilidad en su trabajo".

En otra oportunidad, conversando en el vestuario, Héctor, el jugador de Rugby, a quien Tone ya había invitado a formar parte del elenco, él contó que la práctica en el taller le ayudaba a coordinar mejor los movimientos, y que además era profesor de filosofía en la EEDC y le interesaba bailar y participar del elenco, aunque no pensaba hacer la carrera de la EEDC.

Así, las motivaciones e intereses de quienes participaban en el taller eran muy variadas y en muchos casos alejadas de los propósitos explícitos de quienes lo habian convocado y de quien lo coordinaba. Esta variedad fue uno de los rasgos que dio lugar a que la modalidad de enseñanza y aprendizaje fuera más flexible y menos reglada que en las clases habituales de danza en la EEDC.

Improvisar: una invitación a fluir con el movimiento

Las clases del taller comienzan con una rutina de movimientos como entrada en calor, que integra ejercicios de flexibilidad, giros, entradas y salidas del suelo, desplazamientos en diagonal, entre otros, que se integran luego a diferentes secuencias organizadas por Tone.

Después del calentamiento, siempre se pasa al conocimiento y/o ensayo de una serie de movimientos, y esa serie está tematizada. Estos temas pueden ser giros, modos de entradas y salidas del suelo, pliegues del cuerpo, coordinación, cambios de frente, lateralidades, etc. En todos los casos estos temas son la base sobre la cual se estructura la Danza Contemporánea. Luego se combinan series, y sobre el final, se organizan coreografías combinando intervenciones, protagonismos, como por ejemplo, alternancias entre distintas formas coreográficas. A veces, en lugar de estas coreografías propuestas por la coordinadora se estimula el trabajo creativo a través de improvisaciones en base al uso de las técnicas aprendidas. La inclusión de momentos de improvisación no es habitual en los talleres de Danza Contemporánea para adultos en esa escuela. De ahí que resulta particularmente interesante detenernos en una de estas instancias.

En uno de los encuentros del taller, Rolando (uno de los coautores de este trabajo) estaba dolorido y solicitó no participar bailando sino como observador, Tone decidió que toda la clase iba a ser una experiencia de improvisación y para ello invitó a Julián, el músico, a acompañar dicha experiencia. Para esto Julián utilizó piano eléctrico, cajón peruano y guitarra acústica que iba tocando en diferentes momentos para estimular cadencias, acciones y climas sonoros diversos.

Para comenzar esta clase, Tone invitó a los participantes -en este caso 7, bailando y Rolando como observador- a dispersarse en el salón “moviendo el cuerpo de forma circular acompañando con movimeintos de brazos también circulares”. Las personas hacen contorneos y búsquedas en diferentes niveles espaciales –saltando o en puntas de pie, con las piernas estiradas y aproximandose más al piso ya sea sentados, arrodillados o acostados. Así, el suelo se vuelve un estímulo para las formas circulares que adoptan los bailarines.

La segunda consigna fue: “Busquemos formas amorosas –haciendo el gesto de un auto-abrazo- de entrar y salir del suelo. El “Folclorista” transmite un modo que oscila entre criollo e indígena, no pierde nunca la postura, no importa el nivel que le toque explorar, en una ejecución posterior, ya dentro de la serie, es posible ver esa misma postura, una fuerte identidad corporal, una gran cantidad de energía puesta en la ejecución, no ingresa de modo “amoroso” al suelo, más bien, es un modo “combatiente”.

La clase continúa, dura siempre 1,30 hs., ya transitando la mitad, el músico alterna el uso de la caja peruana con la guitarra o el piano, Julián (el músico) acompaña y otras veces ejecuta, y los bailarines se ajustan. Hacia el final,

Tone propone una especial manera de improvisar: en base a las secuencias aprendidas, la idea será que cada uno ejecute y se detenga cuando quiera, el resto sigue y cuando la secuencia general pasa por el momento donde se frenó el bailarín, este se incorpora, es decir, la secuencia se "secuencia" a partir de la decisión de cada uno de los participantes y dentro de un tiempo musical que tiene organizado Julián (músico). Cada bailarín está muy concentrado en su secuencia, se adquiere una dinámica especial en donde ahora, dentro de la estructura rítmica elegida por Julián, empiezan a surgir nuevos movimientos. Aquí es donde el "Folclorista" vuelve a ingresar, abarca mucho espacio, gira, zapatea, el grupo adquiere una dinámica particular y el músico acompaña, la presencia del "folclorista", aporta intensidades, energías, desplazamientos, las diagonales se hacen presentes, y el suelo brinda dinámicas de cuerpos que bajan y suben siempre en giros y sin interrupciones. El músico entona un sonido gutural que acompaña la secuencia.

Diez minutos dura esta experiencia y los cuerpos parecen entregados y dispuestos, de la secuencia participaron además, Hector, Prof. de filosofía y Rugbier, un bailarín de clásico, un bailarín de tango, un bailarín de hip hop, el "folclorista", Tone y el músico.

Al final, todos se sientan en ronda y se conversan las sensaciones, las palabras usadas son, "espectacular", "buenísimo!!" y algunas reflexiones. El bailarín de clásico dice: "me cuesta dejarme fluir si no tengo estructura", a su vez, el bailarín de tango dice: "Al principio me cuesta salir de la estructura". El "folclorista" responde: "Cuando estás nervioso y pensás en los de afuera, no podés". Tone cambia el rumbo de la reflexión: "eso está bueno, la idea es hacer con el otro". El Bailarín de Tango aporta: "encontrarse", y Tone responde: "es un momento de imán, estás pensando como en otro lugar, estás construyendo". "Qué loco" dice Julián (el músico): "mi desafío era no estructurar". Y Tone agrega: "Un cuerpo atento y una mente libre". El bailarín de tango, apoyado en la barra y con un mate en la mano dice: "eso que decís es re complicado!!". Tone cierra: "Si no, voy a contrapelo de mis deseos de moverme!!". Se cierra y todos aplauden.

Caminando hacia el exterior del salón y en dirección al vestuario, el folclorista refiere que le cuesta mucho en las improvisaciones mantener una "identidad pura dedicada libremente al movimiento" -con esta expresión aludía a que percibía que no alcanzaba la espontaneidad sugerida en las consignas

de la coordinadora del taller. Él sentía que le faltaban “recursos”, como si no los tuviera a pesar de ser bailarín; sin embargo había podido hacer la exploración recurriendo a sus movimientos seguros, con un estilo propio, con cadencias aprendidas y en las que confiaba, seguramente. Esta manera de provocar el flujo de movimeintos era una improvisación y respondía a las consignas desde el punto de vista del observador y de Tone.

“Salirse de libreto” para atrapar “el sentido de bailar”

La planificación en los talleres para niños, jóvenes y adultos que propone la EEDC tiene como característica la organización minuciosa de cada una de las clases. Esta modalidad ha podido ser comprobada en la participación activa de por lo menos tres de nuestros investigadores en estos talleres desde hace más de cuatro años. El modo que adquieren y se organizan estas clases es la siguiente: se establece un cuaderno de notas con diagramas de cada serie que se va a enseñar y las diferentes gradaciones que se irán incorporando a medida que lxs bailarinxs avanzan en el desarrollo de las coreografías. En algunas ocasiones hasta hemos comprobado cierto llamado de atención de alumnas “observadoras”, en situación de práctica pedagógica, que alertaban a la profesora a cargo de la clase, sobre algún “error” en el seguimiento de la serie según estaba pautada. En otra ocasión, fue posible advertir la presencia de la directora de la EEDC en aquel momento, la prof. Sirote, que tomaba su cuaderno de notas y verificaba si la serie que estaba en ejecución correspondía a la escrita en el cuaderno de la profesora en ese momento. Había en esta modalidad una manera de concebir la enseñanza y el aprendizaje del baile y el bailar.

Al mismo tiempo, era común escuchar en la voz de alguna de las compañeras participantes de los talleres: “Esto no es bailar, esto es hacer ejercicios”, igualmente la clase se desarrollaba sin interrupciones y la preocupación por el detalle y la adquisición fluida de los movimientos de la serie era una cuestión compartida, entre la docente y sus alumnas. El taller de danza para varones que conducía Tone no seguía completamente estas reglas. En sus clases las series se desarrollaban más en función de las posibilidades de los cuerpos de los varones que participaban de la propuesta, y permanentemente había cambios en las entradas y salidas al suelo, por ejemplo, o en las secuencias y su desarrollo. A modo de ilustración, en una oportunidad en que la coordinadora propuso una secuencia con desplazamientos en diagonal, un giro y

cambio de dirección en el desplazamiento, que la mayoría no logró alcanzar, Tone luego de varias pruebas y ensayos del grupo en su totalidad, cambió esa figura o diseño por otro que resultó posible de hacer. Esa nueva figura que propuso no se correspondía con el diseño original de esa secuencia basada en las técnicas originales de la Danza Contemporánea que se enseñaba en esa escuela. Sin embargo, de una manera flexible no se apartaba de las convenciones de la Danza Contemporánea y la implementación de cambios como el anteriormente descripto, ponía de manifiesto una diferencia entre enseñar a varones y enseñar a mujeres que Tone fue descubriendo y nosotros al lado de ella, durante el curso de este taller. Momentos como estos fueron los que nos permitieron entender con más claridad la expresión "salirse del libreto" que a Tone le permitía explicar el sentido de su manera de enseñar a bailar.

Esta diferencia entre grupos integrados exclusivamente por varones fue reafirmada cuando en el mes de agosto de 2014 se incorporaron mujeres a ese taller. Luego de algunas clases con participantes varones y mujeres, Tone apuntó: "Las mujeres son detallistas, sutiles, exigentes!! Siempre me parece difícil trabajar con ellas, los varones son más respetuosos, no critican no se quejan…" (Entrevista 30/07/14). Mas allá de la pertinencia de esta afirmación por parte de Tone, tomando sobre todo en consideración que ella, como mujer bailarina, no se incluía ni en el grupo de mujeres ni en el de varones, participar bailando y observando en ese taller nos dio la posibilidad de experimentar diferencias atravesadas por el género y en las que, seguramente, pesaba también que la profesora era una mujer frente a un grupo de varones, además de otras diferencias relativas a las motivaciones e intereses, oficios y profesiones, entre otras sobre las que habría que continuar interrogándose.

La participación como asistente en los talleres permitió otras apreciaciones. En primer lugar, dio lugar a ponderar modos de comportarse en las clases que provisoriamente podríamos denominar como más o menos obedientes, en función de una propuesta didactica más o menos estructurada. En segundo lugar, posibilitó advertir detalles en la manera de implementar modos, metodologías, técnicas de movimiento y desplazamientos espaciales, tales como, los giros en los diferentes niveles espaciales, las entradas y salidas del suelo, las percepciones con relación al peso y la energía en ritmos y secuencias diversas, entre otros. En tercer término, bailar donde "se enseña a bailar" permitió descubrir sensaciones en el propio cuerpo de satisfacción, esfuerzo,

limitaciones y posibilidades en las capacidades de acción motriz y en la construcción del movimiento fluido y aprehender así el proceso de aprendizaje en el cuerpo. A diferencia de la experiencia en otros talleres de danza de la misma escuela, en éste, dado que en todos los casos los participantes pudimos alcanzar a completar satisfactoriamente las secuencias enseñadas, fue posible aprehender en el cuerpo la experiencia completa y vivir la sensación de satisfacción y placer estétcio del logro. Esto tal vez es lo que estamos denominando aquí como "el sentido de bailar".

Nuestro cuerpo pudo experimentar otra modalidad en el taller de danza para varones, más preocupado en atrapar "el sentido de bailar", y esa preocupación trascendía los pasos metodológicos tal como estaban estipulados para la enseñanza. Este aprehender el "sentido de bailar" algunas veces se experimentaba en improvisaciones y otras veces en la forma de proponer las secuencias de movimientos. La serie de incomodidades y satisfacciones en el proceso de aprender a bailar, la prolongación de la experiencia en el tiempo y el involucramiento, dio la posibilidad de atravesar la vivencia del esfuerzo por entender y ejercitar secuencias más simples y más complejas, evitando la necesidad de manejar de manera fragmentada y minuciosa técnicas depuradas e incorporando la sensación estética de *completar la experiencia* de bailar[4].

Notas para finalizar

Este proceso de trabajo de campo nos permitió entender dos formas de enseñar y aprender a bailar danza contemporánea que afectan el propio proceso de enseñar y aprender y se vinculan a las construcciones de sentido del bailar y a modos de organización de los espacios dedicados a la enseñanza. Asimismo, en el proceso de participación pudimos experimentar y comprender de manera diferente el bailar danza contemporánea como participante observador y como participante bailarín. Ambas perspectivas informaron la práctica de bailar y esto produjo la posibilidad de enriquecer el trabajo de campo y este primer desarrollo analítico. Sobre todo, porque también pudimos profundizar el punto de vista de la bailarina y profesora que coordinaba el taller cuando se refería a "salirse del libreto". Tal vez, la mejor enseñanza

[4] Nos referimos a lo que John Dewey en su libro "El arte como experiencia" plantea respecto a la dimensión estética de la experiencia que nos permite incorporar y expresar los modos de actividad inherentes e inmediatamente gozables y plenos de sentido.

para el equipo de investigación fue, en este caso experimentar y comprender los alcances de "salirse del libreto" para comenzar a discurrir en los modos de enseñar y aprender danza contemporánea.

La historia de la EEDC, su conformación desde los años 90 con las características propias del surgimiento y proyección de la Danza Contemporánea, su continua revisión en nuevas escuelas y métodos, imprime a los grupos que allí se conforman una tendencia particular en el marco de las actividades de baile y danza en la ciudad de Neuquén. Como hemos intentado mostrar de manera incipiente, la formación de bailarines en la EEDC sobrepasa la participación en el "elenco de danzas". Los ejemplos se materializan en el taller de danzas para varones y también en experiencias como "El circo social" que combina danza contemporánea y acrobacia, coordinado por un egresado de la EEDC; la experiencia del grupo de "Balsa Las Perlas" que experimentan en una suerte de fusión de ritos mapuches y danza contemporánea; la propuesta de "Danza memoria", que se presenta en marchas políticas por los Derechos humanos; el grupo "Tea dance" que combina danza y teatro. Así, en la búsqueda de nuevos espacios de experimentación y propuestas frente al público toma forma y existencia lo que algunas bailarinas de la EEDC han denominado "verdaderamente bailar", en contraposición con las formas exigentes y estructuradas en la formación disciplinar de la danza y que es posible comprender analizando estas novedosas formas de organización para enseñar, aprender y difundir la Danza Contemporánea.

Bibliografía

Dewey, J. (1938). *El Arte como Experiencia*. México: Fondo de Cultura Económica.

Eisner, E. (1995). *Educar la visión artística.* Barcelona: Paid**ó**s.

Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Norma.

Hanna, J. (1992). Tradición, Desafío y la reacción adversa: Educación de género a través de la danza. En Senelick, L. (Ed.), *Gender in Performance. The Presentation of Difference in the Performing Arts* (faltan pp. del capítulo). England: Tufts University Press of New England.

Milstein, D. y Mendes, H. (1999). *La Escuela en el cuerpo. Estudios sobre el orden escolar y la construcción social de los alumnos en escuelas primarias.* Buenos Aires: Miño y Dávila.

Musicalidad comunicativa y prácticas musicales: resignificando el papel del cuerpo

Isabel C. Martínez y Mónica Valles[1]

Resumen

Desde el nacimiento, los humanos poseemos una competencia comunicativa que nos permite una comprensión activa de los pensamientos y emociones de los otros; da lugar a fenómenos dinámicos y aparentemente intencionales de comunicación no verbal en los que es posible compartir con otros, el deseo y la emoción a través de los movimientos del cuerpo y de la voz. Estas ideas son recogidas por el concepto de musicalidad comunicativa, que es entendida como una habilidad innata, vital para una comunicación satisfactoria entre la gente. Una parte central de la musicalidad comunicativa, tal como se manifiesta en el desempeño adulto, se vincula con un conjunto de movimientos corporales ya presentes en los intercambios entre adulto y bebé que revelan información acerca de la intención, y que serían un elemento central de la expresión musical. En este sentido, podemos asumir que la práctica de significado musical es un fenómeno multimodal que abarca no sólo la producción sonora -instrumental y/o vocal- sino también otros tipos de producción, como el habla y el movimiento que involucran al complejo sonoro-kinético en interacción. En este trabajo, nos centramos en el análisis de la musicalidad comunicativa emergente en contextos de producción musical de sentido propios del arte musical. En particular describimos aspectos de la musicalidad comunicativa emergente en el ensayo de música de cámara y la master class de canto.

[1] Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical (LEEM), Facultad de Bellas Artes, Universidad Nacional de La Plata isabelmartinez@fba.unlp.edu.ar

Introducción

Desde el nacimiento, los humanos poseemos una competencia comunicativa (Bullowa, 1979) que nos permite una comprensión activa de los pensamientos y emociones de los otros. Esta competencia da lugar a fenómenos dinámicos y aparentemente intencionales de comunicación no verbal en los que es posible compartir con otros, el deseo y la emoción a través de los movimientos del cuerpo y de la voz. Estas ideas son recogidas por el concepto de musicalidad comunicativa, que es entendida como una habilidad innata, vital para una comunicación satisfactoria entre la gente. Se trata de una habilidad esencial para congeniar temporalmente con el ritmo y el contorno del gesto motor y sonoro del otro y comprender activamente sus pensamientos y emociones (Malloch, 1999; Español, 2010).

Aunque originalmente la musicalidad comunicativa ha sido abordada en relación a la temprana infancia (Malloch y Trevarthen, 2009; Trevarthen, 1999-2000), actualmente existe un cuerpo de investigaciones que tienen como propósito avanzar en la caracterización del concepto, mediante la observación del modo en que la musicalidad humana forma parte del continuum comunicativo expresivo y regulatorio que vincula a la infancia temprana con manifestaciones intersubjetivas en las artes temporales (Martínez, 2014).

Una parte central de la musicalidad comunicativa, tal como se manifiesta en el desempeño adulto, se vincula con un conjunto de movimientos corporales ya presentes en los intercambios entre adulto y bebé (mecerse, balancearse, rotar) que revelan información acerca de la intención, y que serían un elemento central de la expresión musical. Son movimientos expresivos interpersonales que, en una performance musical, aparecen integrados con movimientos técnicos para la ejecución de la música en un instrumento en particular (Davidson y Malloch, 2008). Estos movimientos pueden observarse con frecuencia en las prácticas musicales compartidas, coexistiendo con la producción sonora, instrumental y/o vocal. En este sentido, podemos asumir que la práctica de significado musical es un fenómeno multimodal que abarca no sólo la producción sonora -instrumental y/o vocal- sino también otros tipos de producción, como el habla y el movimiento que involucran al complejo sonoro-kinético en interacción, esto es, al complejo mente-cuerpo-entorno.

En tanto arte temporal que se manifiesta a través de las formas sonoras que se desarrollan en la cultura, la música es ante todo un modo expresivo de

conocimiento que se configura en ambientes sociales de práctica. La experiencia musical es multimodal, dado que involucra la puesta en acto de nuestros cuerpos en movimiento, y la participación de nuestros diversos sentidos (auditivo, visual, táctil, kinético) en la producción vocal e instrumental de motivos, frases y unidades de sonido y movimiento que conforman las piezas musicales. Por lo tanto, la música es ante todo oralidad sonoro-kinética en comunión intersubjetiva. Es una hipótesis de la ontología de la musicalidad comunicativa que las formas tempranas que se manifiestan en las interacciones adulto-bebé toman luego forma sofisticada en el desarrollo de las artes temporales como la danza, la música, el teatro y la comunicación entre las personas en diferentes contextos de actuación, por ejemplo, en las situaciones de enseñanza musical.

Para Malloch (1999) nuestra comunicación vocal es un proceso paralelo al desarrollo y producción de la expresión musical. De aquí que la interpretación musical pueda entenderse como el modo en que un intérprete se comunica con otros intérpretes o con la audiencia a través de la musicalidad intrínseca del movimiento corporal y los sonidos producidos por ese movimiento -determinado por la práctica cultural y modelado por la técnica de ejecución- con el fin de crear significado en una narrativa gestual. La musicalidad comunicativa inherente al ejecutante y expresada a través del cuerpo constituye el núcleo de una buena interpretación musical, que requiere de una integración cuerpo-mente y un proceso de acción para alcanzar un resultado significativo tanto para el ejecutante como para el receptor (Davidson y Malloch, 2008).

En la práctica musical, entonces, es frecuente que los músicos, en sus distintos roles, hagan uso de una serie de producciones vocales (habla–canto) y de manifestaciones corporales de diversa índole.

Algunos estudios muestran cómo el grado y el modo de participación corporal en la práctica, inciden en la comunicación expresiva de la música. Un experimento llevado a cabo por Davidson y Dawson (1995), en el que se restringió el movimiento del torso de pianistas durante la lectura, el aprendizaje y la performance de un fragmento musical, mostró que sus actuaciones finales fueron menos expresivas y ‘significativas’ musicalmente que las de aquellos a los que sí se les permitió el movimiento (Davidson y Malloch, 2008). Por su parte, Salgado Correia (2008) se propuso elaborar una modalidad de enseñanza orientada a que sus estudiantes desarrollasen sus propias

ideas acerca de la interpretación, en lugar de depender de los modelos proporcionados por el profesor. Luego de realizar algunas aproximaciones encontró que los estudiantes lograron una mayor expresividad musical si antes de la performance habían dado lugar a una 'negociación' entre el material musical (en su aspecto cognoscitivo, histórico, analítico e incluso sonoro) y su cuerpo, esto es, luego de corporeizar el significado musical. Con esta modalidad, los tres participantes del estudio progresaron en su capacidad para ejecutar expresivamente y con mayor seguridad a pesar de sus limitantes técnicas.

Entendemos los sonidos por comparación con los que hacemos nosotros mismos; y debido a la naturaleza mimética de nuestra experiencia de estar con los otros también entendemos las formas sonoras al verlas y escucharlas producidas por otros (Cox 2001, 2011). Los gestos corporales que acompañan a la producción sonora y vocal, entre las que se cuentan las denominadas articulaciones vocales expresivas (Aún, Valles y Martínez, 2014; Valles, 2016), así como las imágenes evocadas de los gestos productores de sonido, son una parte integral en la percepción, rememoración e imaginación del sonido musical.

Objetivo

En este trabajo, nos centramos en el análisis de la musicalidad comunicativa emergente en contextos de producción musical de sentido propios del arte musical. En particular describimos aspectos de la musicalidad comunicativa emergente en el ensayo de música de cámara y la master class de canto.

El contexto del ensayo como ambiente social para la emergencia de la musicalidad comunicativa

Uno de los fragmentos analizados pertenece al video *Playing by heart*, un documental sobre el violinista Maxim Vengerof editado por Warner Classics TV. El fragmento (de 0' 55'') muestra parte de un ensayo de M. Vengerov con Daniel Barenboim, en el que se combinan escenas del ensayo con comentarios de ambos músicos acerca de la experiencia de tocar juntos. La interacción de estos músicos profesionales en un contexto de ensayo ofrece un escenario de interés para abordar aspectos de la musicalidad comunicativa a través del análisis del complejo sonoro-kinético que se pone en funcionamiento para la resolución de una cuestión interpretativa. El movimiento corporal funciona

en conjunción con una articulación vocal expresiva (Aún, Valles y Martínez, 2014), que refiere a un tipo de manifestación vocal similar a un 'canturreo' en el que, si bien se hace uso de elementos del código lingüístico, la acción no está centrada en la comunicación del contenido semántico sino en expresar, mediante rasgos sonoros fonoestilísticos (Troubetzkoy, 1939, citado por Garcés Perez, 2000) y fonoestésicos (Rodríguez Bravo, 1989), aspectos vinculados a la intencionalidad de los músicos (Valles, 2016).

La observación de las acciones del pianista permitió hipotetizar acerca de la intencionalidad implícita en sus acciones corporales y vocales. La intención aparente de la articulación vocal expresiva es comunicar una información que no se relaciona con componentes musicales contenidos en la partitura -información accesible y común para ambos músicos- sino a una elección interpretativa, esto es, no estaría haciendo referencia 'a lo que se está tocando' sino a 'cómo se lo está tocando', al modo en que se lo expresa. Una de las claves para entender la intencionalidad de la articulación vocal expresiva fue su movimiento corporal, a través del cual enfatiza el punto al que quiere referirse.

Si bien esta indicación podría haber tenido lugar a través de un enunciado lingüístico, el pianista elige hacerla poniendo en juego el complejo sonoro-kinético que lo caracteriza en cuanto subjetividad personal, lo que podría indicar la necesidad de expresar un significado que va más allá del significado contenido en la notación y en la performance sonoro-instrumental. El pianista intenta comunicar algo para lo que solamente tocar en el piano no le alcanza y así apela al movimiento corporal y a la articulación vocal expresiva. Es un intercambio en el que el pianista se expresa fono-estilísticamente a través de la articulación vocal expresiva, amplificando la gestualidad del fraseo y comunicándosela corporal y vocalmente al violinista, quien, de acuerdo a las teorías actuales de la corporalidad, entra en resonancia conductual con los marcadores manifestados por el primero. Es éste un contexto de co-construcción de la interpretación en el que la interacción involucra una multiplicidad de modalidades: los significados lingüístico y no lingüístico, la corporeidad, la dimensión fono-estilística de la articulación vocal expresiva y la dimensión fonoestésica de la recepción.

Así, músicos altamente calificados parecen construir su experiencia no solamente a partir de la partitura y el sonido instrumental sino también a través

de la corporeidad y las articulaciones vocales expresivas como parte de la experiencia de tocar juntos.

El contexto de la master class como ambiente social para la emergencia de la musicalidad comunicativa

La master class también brinda un contexto de práctica musical muy rico para analizar la comunicación entre el profesor y los estudiantes; y también para identificar los rasgos de musicalidad comunicativa que allí tienen lugar. En el caso analizado se trata de una master class de canto. Esta clase provee un ejemplo complejo y rico de cognición musical social. La situación de aprendizaje donde se pone en juego la interpretación de una canción (en este caso el lied alemán del período romántico "Die Liebende schreibt" Op. 86 no. 3, de F. Mendelssohn) constituye sin duda una experiencia intersubjetiva multimodal de producción de sentido en la música. Las interacciones entre maestro y alumnos incluyen la alocución verbal -realizada para describir e interpretar tanto el significado contextual del texto poético como el significado emocional concomitante a su comunicación- la cual se halla acompañada de una intensa actividad corporal tanto del lado del maestro de canto como del lado de la cantante y del pianista acompañante. La comunicación verbal es acompañada por la producción gestual corporal para transmitir características del fraseo musical, tales como el uso de gestos ascendentes para reforzar el análisis de la interpretación del contorno melódico ascendente y la dirección tonal del fraseo del canto. Por ende, las articulaciones vocales-corporales del profesor, entonadas temporalmente con la performance vocal e instrumental de la cantante y el pianista, cumplen una función facilitadora de la realización performativa de la obra, al proveer entonamientos sonoro-kinéticos relativos a la temporalidad (esto es, la regulación del tempo y del timing expresivo entre la melodía cantada y el acompañamiento en el piano), la calidad (la elaboración de la dinámica y articulación del sonido vocal-instrumental en las diferentes frases) y la narrativa (la construcción del gesto musical del fraseo, que incluye la comunicación vocal e instrumental sentida de la tensión discursiva y dramática a lo largo de las diferentes frases que forman la canción) compartidas entre maestro y discípulos. La base de las formas expresivas que se encuentran presentes en la práctica musical de nuestra cultura emerge temprano en el desarrollo humano. La musicalidad comunicativa de las

interacciones entre madre y bebé, junto a otros rasgos dinámicos tempranos como las formas de la vitalidad (Stern, 2010) dan lugar en la vida adulta a la comunicación que ocurre en los ambientes de práctica social de la música.

Reflexiones finales

Recuperar los aspectos de la musicalidad comunicativa en las prácticas musicales podría constituirse en un camino para mejorar la calidad de los intercambios entre profesores y alumnos en las etapas de la formación de los músicos. La experiencia musical que se gesta en la infancia temprana en contextos de musicalidad comunicativa durante los intercambios entre las madres y los bebés atestigua un hecho que indubitablemente nos caracteriza como humanos: la condición musical que compartimos. Esta disposición para congeniar con otros las acciones en el tiempo, para construir vocalizaciones y para movernos expresivamente en diálogos gestuales intersubjetivos. Si bien la habilidad musical profesional, adquirida en contextos exigentes de práctica durante muchos años puede dar la impresión -para quienes la recepcionan en las salas de conciertos- que constituye una destreza que solo algunos poseen, en realidad solo constituye una sofisticación cuya base se encuentra en esta condición que compartimos todos. Por otro lado, la destreza musical sofisticada está distribuida en todo el ámbito socio-cultural y es seña distintiva de los diferentes productos musicales de diferentes géneros y estilos, sean estos pertenecientes al ambiente de la música escrita, como así también de los productos musicales que resultan de las diversas formas de oralidad socio-cultural. La comunicación musical se gesta durante la realización alternada o simultánea de complejos sonoro-kinéticos en movimiento que integran las performances multimodales y sofisticadas del arte musical; estos intercambios son de naturaleza dinámica, esto es, que implican aceleraciones y desaceleraciones en la velocidad, aumentos y disminuciones en la cantidad de sonido, cambios tímbricos y articulatorios en la calidad del sonido y del movimiento, siempre en comunión intersubjetiva.

Consideramos que la realización de actividades expresivas que pongan en juego rasgos de musicalidad comunicativa en contextos de práctica musical tiene gran relevancia puesto que, por un lado, cumplen una función vertebradora de actuaciones expresivas que son frecuentemente limitadas, censuradas u opacadas debido a prejuicios socio-culturales muy instalados, vinculados

a las concepciones del talento en el arte y a la sumisión de los cuerpos a los designios de las técnicas vocales e instrumentales. Y por otro lado, dado que en estas experiencias se construyen narrativas que conjugan de manera multimodal el entonamiento temporal sonoro y kinético, su inclusión en los dispositivos pedagógico-didácticos brindaría a la situación de aprendizaje mayor fluidez. Entendemos que esto no va en detrimento de la adquisición de la habilidad musical experta, sea esta la audición, la composición o la performance vocal e instrumental. En este sentido, las experiencias de musicalidad comunicativa se inscriben en el marco de la descolonización cultural (Mignolo, 2009) por su capacidad para contribuir a configurar entornos propicios para desarrollar modos socio-comunicativos de validez ecológica en el medio comunitario.

Bibliografía

Aún, A.; Valles, M. y Martínez, I. C. (2014) Articulaciones vocales expresivas como parte de la práctica de lectura musical. En F. Shifres (Ed.) *V Jornada de Desarrollo Auditivo en la Formación Musical Profesional. Documento para la discusión*. Recuperado de http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/45623

Bullowa, M. (Ed.) (1979). *Before speech: The beginning of human communication.* London: Cambridge University Press.

Cox, A. (2001). The Mimetic Hypothesis and Embodied Musical Meaning. *Musicae Scientiae, 5* (2), 195-212.

Cox, A. (2011). Embodying Music: Principles of the Mimetic Hypothesis. *MTO A Journal of the Society for Music Theory, 17* (2). Recuperado de http://www.mtosmt.org/issues/mto.11.17.2/mto.11.17.2.cox.pdf

Davidson, J.W. & Dawson, J. C. (1995). The development of expression in body movment during learning in piano performance. *Conference proceedings of Music Perception and Cognition* (pp. 31). Berkeley: University of California.

Davidson, J. & Malloch, S. (2008). Musical communication: The body movements of performance. En S. Malloch & C. Trevarthen (Comps) *Communicative Musicality* (pp. 565-584). Oxford: Oxford University Press

Español, S. (2010). Performances en la infancia: cuando el habla parece música, danza, poesía. *Epistemus 1*(1), 57 – 95. Doi: https://doi.org/10.21932/epistemus.1.0

Garcés Pérez, M. (2000). Consideraciones teóricas sobre el análisis fonoestilístico como eficaz método de pragmática textual. *ISLAS*, *42* (125), 77-89.

Malloch, S. (1999). Mothers and infants and communicative musicality en *Musicae Sclentiae*, Special Issue 1999 – 2000, 29-57.

Malloch, S. y Trevarthen, C. (2009). *Communicative Musicality*. Oxford: Oxford University Press.

Martínez, I. C. (2014). La base corporeizada del significado musical. En S. Español (Comp.) *Psicologia de la música y psicología del desarrollo. Una exploración interdisciplinaria sobre la musicalidad humana* (pp. 71-110). Buenos Aires: Paidos.

Mignolo, W. (2009). Epistemic Disobedience, Independent Thought and De-Colonial Freedom. *Theory, Culture and Society*, *26* (7-8), 1-23.

Rodriguez Bravo, A. (1989). *La construcción de una voz radiofónica* (Tesis doctoral inédita). Departament de Comunicació Audiovisual i de Publicitat. Universitat Autònoma de Barcelona.

Rodrigues, H. M.; Rodrigues, P. M. & Salgado Correia, J. (2008). Communicative musicality as creative participation: From early childhood to advanced performance. En S. Malloch & C. Trevarthen (Comps.). *Communicative Musicality* (pp. 585-610). Oxford: Oxford University Press.

Stern, D. N. (2010). Forms of Vitality: Exploring Dynamic Experience in Psychology and the Arts. New York: Oxford University Press.

Trevarthen, C. (1999). Musicality and the intrinsic motive pulse: Evidence from human psychobiology and infant communication. Musicae Scientiae (Special Issue 1999–2000), 155–215.

Valles, M. (2016). El valor comunicacional de las articulaciones vocales expresivas en contextos de práctica musical compartida. *Epistemus*, 4 (1), 69-82. doi: https://doi.org/10.21932/epistemus.4.1

Referencias audiovisuales

Playing by heart (1998) Warner Classics TV. En https://www.youtube.com/user/classicalmusictv (redireccionado hacia https://www.youtube.com/watch?v=w_F15yU4AYM).

El baile social del tango en escena: reflexiones sobre las performances en los campeonatos de la ciudad de Buenos Aires

Hernán Morel[1]

Resumen

Es muy común el punto de vista que establece un criterio de distinción entre lo que se denominan bailes sociales, por un lado, y danzas escénicas, por otro; por lo general clasificándose como fenómenos dancísticos distintos en donde la etiqueta de "artísticas" recae mayormente sobre las segundas. Como intentaremos mostrar, esta matriz cultural que clasifica como diferentes y ajenas entre sí a estas prácticas dancísticas, en el caso del tango adquiere más bien el carácter de un *continuum*, en la medida en que se observan instancias de acercamiento o de distanciamiento entre ambas que implican tanto tensiones como complementariedades. Además, debemos considerar que estos fenómenos no están escindidos de contextos materiales y simbólicos específicos a partir de los cuales el despliegue de las performances adquiere un sentido más pleno y situado. En esta ponencia intentaremos dar cuenta de cómo y en qué tipo de situaciones se fueron activando determinadas formas de actuación del baile social del tango, a través del análisis de situaciones de exhibición que se escenifican en los campeonatos de baile que organiza el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Introducción

Estamos acostumbrados, en sociedades occidentales como la nuestra, a establecer un punto de vista que distingue a los bailes sociales, por un lado,

[1] (CONICET/ICA-UBA) hermorel@hotmail.com

y las danzas de presentación o escénicas, por otro, por lo general clasificando a estas prácticas performativas como muy diferentes entre sí, y en donde la etiqueta de "artísticas" recae mucho más frecuentemente sobre las artes escénicas. Si bien los límites entre estos distintos modos de actuación suelen percibirse como claramente delimitados, desde un punto de vista analítico difícilmente pueden considerarse como instancias escindidas entre sí. Tal como señaló Becker (2008) en relación a los *mundos del arte*, los criterios estéticos de apreciación y de clasificación de las prácticas artísticas son el producto de procesos sociales complejos, procesos que suponen redes cooperativas y coordinadas de agentes que, no sin conflictos, producen algo que ellos valoran y distinguen como arte. Como intentaremos mostrar en esta ponencia, esta matriz cultural que clasifica como diferentes y ajenas entre sí a las prácticas dancísticas escénicas y sociales, en el caso del tango adquiere más bien el carácter de un *continuum*, en la medida en que se observan acercamientos y distanciamientos entre ambas que implican tanto tensiones como complementariedades. A su vez, cabe agregar que estos fenómenos dancísticos no están escindidos de contextos materiales y simbólicos específicos a partir de los cuales el despliegue de las performances adquiere un sentido más pleno y situado, contextos que nos permiten comprender mejor los procesos de cambio que acompañan las formas de apreciación de las danzas.

De manera específica, en esta exposición intentaré abordar cómo y en qué tipo de contextos se fueron activando determinadas formas de actuación y de evaluación del baile social del tango, a través del análisis de situaciones de exhibición que se escenifican en los campeonatos de baile que organiza el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires desde comienzos de los años 2000, más específicamente enfocándome en la categoría "tango salón" o de "pista". Sin embargo, antes de introducirnos en el caso de los campeonatos, vale la pena encuadrarnos en un contexto más general.

Volver… que veinte años nos es nada: dos escenas milongueras

Si miramos desde el presente la valoración positiva que tiene el baile social del tango, difícilmente podamos concebir que hasta hace algunos años atrás éste estaba bastante poco reconocido.[2] Recordemos que a comienzos

[2] Señalemos que a partir de los sucesivos gobiernos de facto, y decisivamente luego de la última dictadura militar (1976-83), la escena y la expresión popular del baile social de tango se vio profunda-

de la década del ‘80 continuaban funcionando escasas milongas en Buenos Aires y tan solo algunos pocos y ocultos grupos de milongueros aficionados, en su mayoría gente de edad mayor, lo seguían bailando y transmitiendo en la ciudad. Por su parte, existía una opinión bastante generalizada entre estos milongueros de que el baile de “pista” o social se estaba “perdiendo”. De cualquier manera, tal como han observado distintos autores (Pujol, 1999; Carozzi, 2015; Morel, 2012) a partir de la década del `80, y más notoriamente luego en la década de los `90 (Liska, 2013) se fue evidenciando un cambio de valoración del baile social, proceso que por distintas razones se fue dando muy paulatinamente. Para tener una noción más clara de este cambio de apreciación detengámonos, a modo de ejemplo, en dos escenas separadas en el tiempo por más de veinte años.

La primera escena transcurre dentro del film documental “Tango: bayle nuestro” realizado por Jorge Zanada (1987) a mediados de la década del `80 entre cuyos principales protagonistas se incluyen a milongueros y milongueras reales de aquella época.[3] En particular, hay una secuencia en el documental en la que se muestra una filmación que se está realizando para un programa televisivo norteamericano. La escena exhibe algunas parejas de jóvenes bailarines realizando una coreografía de tango. Mientras ello ocurre, un grupo de milongueros y milongueras mayores observan desde un costado esta producción televisiva. Uno de estos milongueros comenta “no es el verdadero tango que nosotros conocemos, practicamos y sentimos, es un tango frío, practicado, que se hace en laboratorio, no se hace con lo que uno siente y quiere transmitirle a los demás… es una distorsión total de lo que es nuestro tango” (Finito); a lo que agrega otro “El tango es el que de chico nuestros padres lo bailaron, lo hicieron verdadero tango y no pirueta como las que se están haciendo” (Balmaceda). También opina la “Rusa” diciendo “El tango

mente afectada y disminuida. Por un lado, distintas circunstancias socio-políticas y cambios culturales ya desde la década del ‘60 llevaron a que los “grandes bailes” y milongas que funcionaban en los clubes sociales, confiterías y los salones de Buenos Aires se fueran retrayendo, dejando el baile de ser practicado de manera multitudinaria para refugiarse en circuitos mucho más cerrados y con escasa renovación generacional. El tango social, aquel que se baila en las “pistas”, o bien dejó de ser practicado o bien experimentó un profundo repliegue por parte de sus protagonistas, los autodenominados milongueros y milongueras, desplazándose hacia ámbitos mucho más invisibilizados y de la vida privada.

[3] El documental está disponible en: http://www.youtube.com/watch?v=n5OL1wnhHjE (consultado el 09/03/2015).

hay que sentirlo muy bien desde el corazón (…) esto es un fraude completo; a lo que suma el "Gitano" Víctor "no es el tango nuestro que bailamos en los bailes, es algo preparado, es como un estudio que ellos hacen, para mí no es tango". Según la mirada de estos experimentados milonguerxs porteñxs, el baile que se estaba mostrando allí para la televisión no era algo "auténtico" y "propio", en la medida en que la puesta en escena que llevaban a cabo estos bailarines profesionales expresaba muy poco del baile de tango que ellos ejecutaban. De algún modo, se revelaban contra una representación que no los identificaba y que incluso la reconocían como una "distorsión total".

De cualquier manera, estas demandas de reconocimiento sostenidas en la opinión de estos milonguerxs, con el paso del tiempo se fueron modificando, como veremos en el relato de la siguiente escena, transcurrida en junio del año 2008. En aquel momento me encontraba participando como público de la instancia final de la categoría tango salón del Campeonato Metropolitano de Tango, evento que todos los años realiza el gobierno de la ciudad y que en aquella oportunidad se hizo en un espacio ubicado en el barrio de Pompeya. Me encontraba realizando mi investigación de campo cuando de repente lo veo a Luis y nos ponemos a conversar. Luis es el nombre ficticio de un milonguero que en los últimos años adquirió un importante reconocimiento y afecto entre los jóvenes competidores que se presentan en los campeonatos oficiales de la ciudad. Él es una persona de unos 70 años de edad y junto a su esposa, son conocidos en el ambiente milonguero por dar clases y llevar adelante una práctica asistida en un club de barrio ubicado en la zona del noroeste de la ciudad, lugar al que suelen asistir muchas de las jóvenes parejas que participan del campeonato. Hacía pocos días que Luis había vuelto de un viaje a París (Francia), ciudad a la que había sido invitado a bailar. Mientras me cuenta de su viaje, comenta con bastante asombro todo lo que le está pasando a esta altura de su vida: "Me cuesta creerlo. Sabés lo que pasa, yo ahora cuando viajé, bailé sobre el escenario de un teatro tal cual lo hago en la pista de una milonga, sin hacer nada especial, te lo juro, y el tema es que todos se enloquecen". Un poco desconcertado, le sorprende que el público lo quiera ver bailar en el escenario aunque no haciendo un tango coreografiado o escénico, sino bailando de la manera en que él suele hacerlo en la pista de la milonga. Luis dice "no lo puedo creer", a lo que agrega "y encima me pagan para bailar". Menciona que esto no solo le ocurrió recientemente en Francia sino que también le pasó en México y en Brasil.

A partir del contraste que se evidencia entre la primera y la segunda escena, me interesa mostrar de qué manera estos milongueros mayores dejaron de someterse a una economía en la que ellos miraban desde un costado -como en el documental de Zanada- y pasan ahora a ocupar un papel mucho más protagónico y central. Cabe entonces preguntarse ¿Qué fue lo que ocurrió en este proceso que separa la escena de la película filmada por Zanada y el relato de Luis que me contó durante el campeonato?

Entre la milonga y el escenario de los campeonatos

Al menos desde la década de los `90, en las milongas tradicionales de Buenos Aires suele decirse que el "mejor nivel de baile" lo tienen aquellos que, de manera coloquial, son llamados "viejos milongueros".[4] Distintos autores que han analizado a estas milongas, han destacado este carácter sobresaliente así como el valor simbólico concedido a estos milongueros antiguos en virtud del singular prestigio con el que son reconocidos (Savigliano, 1995; Pujol, 1999). Estos milongueros son apreciados como poseedores de un baile inigualable que supone complejas habilidades y saberes que ni los varones más jóvenes ni los hombres de distintas edades que han ingresado al circuito de baile más recientemente poseen en igual medida que los más antiguos (Carozzi, 2015). Ahora bien, algo interesante es que este reconocimiento del "buen nivel de baile" conferido a los milongueros más antiguos, no solo se reproduce y legitima dentro de los espacios de baile de las milongas, sino que también tuvo una incidencia muy significativa dentro del contexto de los campeonatos oficiales que se realizan en la ciudad de Buenos Aires desde comienzos del nuevo milenio.[5]

En general, los milongueros mayores legitiman verbalmente el dominio superior de sus modos de baile, en especial frente a los jóvenes, argumentado que ellos bailan un "sentimiento" propio que "no se adquiere de golpe" sino que sólo viene "con el paso del tiempo". En otras palabras, esgrimen que el "buen baile", el que ellos entienden como más genuino y el que evidencia su

[4] En relación a estos relatos, cabe señalar que se reconocen con mayor frecuencia a las figuras masculinas por sobre las femeninas, imperando un punto de vista que podríamos denominar "masculinocéntrico".

[5] Para este análisis me enfocaré en el período que abarca los campeonatos que se realizaron desde el 2003 al 2010. Para una descripción de los aspectos organizativos y reglamentarios de los campeonatos puede verse Morel (2015).

más acabado ajuste con lo que transmite la música, así como con los distintos estilos de orquestas de tango, se adquiere sólo a través de la experiencia de los años. Al hacer esto, en muchos casos, desestiman la agilidad en los movimientos, el dominio de "precisión técnica", el "estudio" más de tipo académico o a través de "clases" que suele caracterizar a las nuevas generaciones de bailarines milongueros.

De manera que las diversas formas de baile social que se presentaban en el campeonato, en sus comienzos, tendieron a evaluarse de un modo bastante semejante a cómo se concebía el "buen nivel de baile" dentro de las milongas porteñas. A su vez, tengamos en cuenta que desde el punto de vista de los jurados del campeonato, existía una intensión de "recuperar", homenajear y reconocer el arte popular del baile que caracterizaba a los milongueros mayores.[6] En efecto, en el marco de esta coyuntura, durante los primeros años de realización de los campeonatos los bailarines más jóvenes debieron lidiar con ciertas restricciones en la obtención de los primeros puestos.

Dicho esto, no es de extrañar que a partir de estos certámenes de baile se creen arenas y espacios de conflicto en torno a quiénes se consideran generacionalmente como idóneos y competentes al momento de transmitir una "buena" performance de baile. Sin embargo, y pese a estos condicionamientos de orden generacional, con el paso del tiempo algunos cambios se fueron introduciendo a partir de las nuevas posibilidades de exhibición que fueron generando los campeonatos, consolidándose como un lugar de oportunidades para el lucimiento de las nuevas y jóvenes camadas de bailarines. Así, si por un lado hallamos un conjunto de relatos que fundamentan criterios de autenticidad en el baile social del tango, sobre la base de modos de construcción de autoridad que se legitiman en ciertos aspectos y elementos tradicionales del tango, por otro, también advertimos que "las nuevas camadas" de jóvenes milongueros con el paso de los años fueron adquiriendo un rol y un protagonismo importante en la reconfiguración de las formas de baile que se exhiben dentro de los campeonatos.

[6] Entre otros, este fue el caso de una pareja muy admirada tanto por milongueros como por bailarines profesionales, pareja que en el 2004 fue elegida como campeona mundial de tango salón, conocidos dentro del ambiente como Osvaldo y Coca (Osvaldo Cartery y Luisa Inés Anaclerio). Lamentablemente él recientemente ha fallecido a sus 77 años. Osvaldo había nacido en el sur del Conurbano bonaerense y tenía un estilo de baile sumamente personal, único e inimitable, solía ser apodado como "pies de miel" por el modo suave en que realizaba su pisada.

Tengamos en cuenta que, para los jóvenes concursantes que participan de estos certámenes, adecuar lo que "se hace" en las milongas a un contexto de competencia fuertemente escenificado, exigió no solo la creación de nuevas formas de expresión sino también un grado de mayor experiencia y entrenamiento en ciertas "técnicas" asociadas a una estética de virtuosismo escénico. En ciertos casos, y en la medida de lograr una mayor eficacia expresiva, los bailarines requirieron no solo de un vínculo de aprendizaje con ciertas formas tradicionales de baile ligadas a los milongueros mayores, sino que también buscaron formarse y entrenarse con bailarines profesionales. Es decir, al mismo tiempo que algunos "viejos milongueros" se convirtieron en figuras centrales para el entrenamiento de los jóvenes performers que participan de los campeonatos (como es el caso de Luis que mencioné al comienzo del trabajo), también empezaron a cumplir un rol destacado bailarines profesionales y coreógrafos de tango. Uno de estos bailarines profesionales, el cual se ha popularizado en los últimos años por preparar a concursantes tanto en la categoría tango salón (o de "pista") como escenario, afirma en una entrevista:

E: ¿Qué les aportás a los bailarines para que te elijan?

MM: Tienen que creer más en lo que mis ojos ven que en mí, porque en este proceso yo entendí cómo trabaja el ojo humano y cómo determina que algo es lindo o feo. Creo que mis ojos ven lo que la mayoría les gustaría ver. Yo no invento al bailarín. Le saco lo que no le sirve para mostrar lo mejor.

E: Hay bastante lucha entre el tango escenario y el tango salón ¿A vos te interesa una reconciliación?

MM: Sí, estoy luchando por eso desde que estoy en el tango, vivo peleándome con los milongueros que dicen que el escenario no es tango y con los de escenario que alegan que hacer tango salón es una pavada y los dos están errados. El tango en realidad es uno solo. Cuando un bailarín de salón empieza haciendo exhibiciones ya está haciendo tango escenario porque está trabajando para que lo vean y por un aplauso (Morales, 2010).

Si tenemos en cuenta que muchos de los bailarines que participan del campeonato cuentan con el apoyo y la orientación de coreógrafos y bailarines profesionales, no es de extrañar que las parejas que participan del mismo

vayan promoviendo un tipo de baile con movimientos más amplios y virtuosos, con miras a generar un impacto visual que capture la atención no solo del jurado sino también de un auditorio masivo. Lo interesante es que en la mayoría de los casos, estos bailarines jóvenes que participan de los campeonatos, suelen enfatizar discursivamente más el hecho de haber sido formados e influenciados por ciertos "maestros milongueros" de edad avanzada, en especial aquellos más proclives a determinados criterios visuales para la evaluación del baile. Así, a pesar que en los últimos años se observe efectivamente en los campeonatos oficiales un mayor predominio "técnico", asociado a una estética visual en la que se valora la "precisión", la "prolijidad" o el "virtuosismo" en los movimientos, estos bailarines jóvenes destacarán que sus conocimientos y habilidades corporales provienen más que todo de haber sido "entrenados" por algunos milongueros antiguos. Estos milongueros serán aquellos que bailaron en las llamadas "décadas de oro del tango" y que, al momento que realizaba trabajo de campo, promediaban los setenta o más años de edad, a lo que se suman también algunas personas de generación intermedia que han tenido una relación de aprendizaje directa con estos milongueros añosos. En síntesis, si bien muchos jóvenes destacan que el baile que ellos ejecutan es representativo de una forma tradicional practicada por los "viejos milongueros", advertimos cómo al mismo tiempo su puesta en acto conlleva instancias creativas y emergentes que no necesariamente los delimita a ser una mímesis de los milongueros antiguos. En este sentido, distintos estudios de performance suelen señalar el carácter paradojal de toda actuación, dado que raramente la repetición de una performance termina siendo una mímesis o una copia de las actuaciones anteriores. Afirma Schechner,

> todo género de performance y toda instancia particular de un género es concreta, específica y diferente de todas las demás. Es la paradoja fundamental de la performance que cada instancia sea diferente de las otras, mientras que teóricamente la idea misma de perfomance se basa en la repetición y la restauración. Pero ninguna repetición es exactamente lo que copia; los sistemas están en flujo constante (2000, p. 13).

Podríamos decir que en el caso de los campeonatos, la recontextualización de la práctica social del baile en nuevas situaciones de exhibición,

que involucran espacios de mayor envergadura y de escala más espectacular –como podría ser, por ejemplo, el Estadio Luna Park-, implicó que los jóvenes performers desplieguen nuevas estrategias de baile que les permitan conmover y atraer la aguda mirada de los jurados, del mismo modo que influyan en la atención del público masivo que asiste a estos eventos. Es decir, la masividad de los espacios de exhibición vino acompañada por una serie de cambios y reformulaciones en los estilos y formas de baile frente a este nuevo panorama de actuación.

Algunas reflexiones finales

Hasta aquí podemos advertir de qué manera la inserción del baile social en grandes eventos masivos, trae como consecuencia algunas cuestiones importantes. Por un lado, el baile de "pista" es resignificado a fin de que se encuadre dentro de las expectativas de presentación de un marco espectacularizado. Evidentemente el hecho de que el baile social se "suba" al escenario implica ineludiblemente un proceso de adaptación, reelaboración e innovación en los lenguajes y los modos de expresión de la tradición popular del baile. En cierta forma los jóvenes bailarines se fueron apropiando de estos nuevos espacios de actuación, y a medida que fueron avanzando en el conocimiento y adquiriendo experiencia de formas más eficaces de representación del tango social en un nuevo medio de exhibición fueron reconfigurando sus modos de baile. En efecto, el estilo de baile característico de los campeonatos se perfilará como un baile social refuncionalizado para el escenario, una forma de baile (a la que muchos denominan el "estilo campeonato") con ciertas regularidades: estéticamente "pulida", "elegante" y "visual", al mismo tiempo que dotada de un aura de tradicionalidad y autenticidad.

De cualquier manera vimos también cómo la escena de los campeonatos puso sobre el tapete una serie de tensiones y controversias ligadas a conflictos generacionales. Señalemos que en la actualidad existe un importante debate en torno a los efectos performativos que conlleva la implementación de estos certámenes oficiales, un dispositivo cultural que tiende a privilegiar y regular determinados modos de baile que, dependiendo del caso, algunos consideran muy estandarizados, profesionalizados y/o hetero-normativos, aspectos que obliteran otras formas de expresión y estilos diversos que se practican en nuestros días (Morel, 2015). En suma, los campeonatos activaron una reflexividad

controversial sobre las propias prácticas y representaciones de los milonguerxs y bailarinxs de tango contemporáneos.[7] De algún modo allí se evidencia una permanente tensión entre la repetición regulada de ciertas formas, estilos y normas establecidas frente a sus posibles desvíos.[8] Podríamos decir que el escenario de los campeonatos no hace más que dramatizar una serie de tensiones, diálogos y agenciamientos entre distintas generaciones que tienen la afición de bailar socialmente tango.

Bibliografía

Becker, H. (2008). *Los mundos del arte*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.

Carozzi, M. J. (2015). *Aquí se baila el tango. Una etnografía de las milongas porteñas*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan: Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Buenos Aires: Paidós.

Liska, M. (2013). La revitalización del baile social del tango en Buenos Aires. Neoliberalismo y cultura popular durante la década de 1990. *Ethnomusicology Review*, 18: 1-21.

Morales, M. (2010). Entrevista, Revista La Milonga Nº 57: 19.

Morel, H. (2012). Vuelve el tango: 'Tango Argentino' y las narrativas sobre el resurgimiento del baile en Buenos Aires. *Revista del Museo de Antropología*, *5*, 77-88.

Morel, H. (2015). Campeonatos de baile de tango en Buenos Aires: Políticas culturales, performances y nuevas situaciones de exhibición. En Crespo, C.; Morel, H. y Ondelj, M. (Comp.). *La política cultural en debate. Diversidad, Performance y Patrimonio Cultural* (pp. 109-134). Buenos Aires: Ed. Ciccus.

Pujol, S. (1999). *Historia del baile*. Buenos Aires: Emecé.

[7] Como han observado Stoeltje y Bauman (1988) las actuaciones culturales, en tanto eventos en donde un determinado grupo social o comunidad se exhibe ante los demás, pueden servir, dependiendo de los actores en juego y de las fuerzas a cargo de la actuación, tanto para introducir cambios como para confirmar un orden establecido.

[8] Señalemos que este orden social también comprende algunos espacios abiertos, indefinidos e inestables, instancias que habilitan la posibilidad de intervención de distintas agencias sociales que se desvían de los comportamientos repetitivos y los modelos establecidos (Butler, 2002).

Schechner, R. (2000).*Performance. Teoría y Prácticas interculturales*. Buenos Aires: Libros del Rojas, Universidad de Buenos Aires.

Stoeltje, B. y Bauman, R. (1988). The Semiotics of Folkloric Performance. En Thomas S. y Uniker-Sebeok, J. (Ed.). *The Semiotic Web* (pp. 585-599). Berlín-Nueva York-Amsterdam: Mouton de Gruyter.

Savigliano, M. (1995). *Tango and the political economy of passion*. Colorado: Boulder.

Zanada, J. (1987). Documental “Tango: bayle nuestro”. Argentina.

Discusiones en torno a la disciplina, al orden y al afecto en murgas de la ciudad de la Plata

Lucía Reinares[1]

Resumen

El siguiente trabajo pretende realizar un acercamiento acerca de algunas concepciones que han intentado explicar el funcionamiento de la murga definida como agrupación de carnaval, perteneciente a la cultura popular. Las nociones de disciplina y orden muchas veces se han pasado por alto al considerar estas prácticas como no organizadas, con una búsqueda de trastocamiento del orden y de inversión de las normas sociales. Si bien el carnaval y las murgas intentan encontrar estos lugares de ruptura, su origen y contexto actual restringen esas posibilidades. Asimismo, aparece una concepción de disciplina vinculada con lo afectivo que no reprime y limita a los sujetos que la utilizan, sino que regula el funcionamiento del grupo favoreciendo mecanismos de creación. El trabajo de campo etnográfico realizado en dos murgas del centro de la ciudad de La Plata será la base para comprender cómo estas nociones deben ser reconsideradas para tener un panorama más complejo de las prácticas vinculadas al carnaval y lo popular.

Introducción

Muchos trabajos han estudiado la historia y la actualidad de las murgas en La Plata (Pozzio, 2003; Chavez, 2010; Allegrucci, 2014). Sin embargo,

[1] Facultad de Ciencias Naturales y Museo - UNLP. GEC-CICES-IdiHCS-FaHCE-UNLP lureinares@hotmail.com

la mayoría no ha profundizado en la cuestión de la disciplina como eje fundamental a considerar en estas prácticas.

La siguiente ponencia se basa en el trabajo de campo etnográfico realizado con dos murgas de la ciudad de La Plata entre el año 2015 y 2016, en las que aparece como una de las problemáticas principales el concepto de disciplina, en tanto mecanismo de regulación interna. Éste conlleva una carga negativa haciendo que tanto los propios participantes como los autores que han estudiado estos grupos no lo utilicen explícitamente. No obstante, cuando se empieza a indagar en las prácticas se revelan una serie de conflictos en torno a las reglas, al uso del poder, a las jerarquías y a los modos de organización. Todos estos conflictos remiten a la noción de disciplina, ya que esta regula la organización de los grupos y hasta llega a constituir procesos de identidad murguera. Estas identidades definen qué es el "ser murguero" de determinada murga y no de otra, generando límites y diferencias. Estos límites son constantemente redefinidos, puestos a prueba; y son un tema frecuente de discusión en los espacios de reflexión acerca de su propia práctica.

Este término resulta controversial ya que viene de la mano con la idea de control, dominación y poder, en términos foucaultianos. No obstante, habría que aclarar que Foucault (1987) ha propuesto que la disciplina no sólo se ejerce de un sujeto a otro, o de una institución a los sujetos; sino que también los propios sujetos se constituyen a sí mismos a través de técnicas del yo, relacionadas con las prácticas de "cuidados de sí". Estas técnicas permiten a los sujetos "tomarse a sí mismo como objeto de conocimiento y campo de acción a fin de transformarse, de corregirse, de purificarse" (Foucault, 1987, p. 41). Esta explicación nos ofrece otra óptica acerca de la noción de disciplina, en la que esta última puede constituir prácticas dadoras de identidad y espacios de resistencia, elegidas por los propios agentes dentro de las posibilidades en su campo social.

Disciplinas: ¿Repetición o creación?

Con respecto a las practicas corporales y artísticas dos autoras han retomado nociones de disciplina de Foucault para comprenderlas.

Islas (1995) propone distinguir entre técnicas corporales cotidianas que permiten adquirir habilidades motrices para desarrollarse en el entramado social y las técnicas extracotidianas que requieren un segundo trabajo de

tecnificación que rompa con las determinaciones del movimiento corporal aprendido desde la infancia. Ella va a plantear, además, que

> en las sociedades industriales, disciplinarias, las técnicas del cuerpo han sido organizadas en función de los fines de producción económica y mercantil, según las normas del sistema capitalista de producción […]. En general, las técnicas extra-cotidianas han sido permeadas por este modelo (1995, p. 212).

Podemos decir, entonces, que las técnicas corporales extracotidianas, entre las que incluimos a la murga, también están atravesadas por estos mecanismos. Sin embargo, el fin productivo mercantil no es propio de las murgas, de hecho, en los discursos que presentan expresan estar en contra del sistema de explotación. Por lo tanto, en las prácticas murgueras podemos ver una tensión constante entre lo aprendido en la sociedad a la cual pertenecen los participantes y las nuevas técnicas aprendidas al interior de la murga. Es necesario aclarar que, en este caso, vamos a ampliar el término "técnicas corporales" para incluir todo lo que se aprende para constituirse como "murguero". Este aprendizaje incluye habilidades corporales y motrices, valores, ideologías, y modos de vincularse y organizarse.

Esta autora además distingue grupos en los que se presentan códigos cerrados y otros con códigos abiertos. En estos últimos, el poder de unos individuos sobre otros cede su tensión, la codificación no es estricta y la normatividad es más flexible. La murga sería un ejemplo de éstos, por motivos que iremos desarrollando a medida que avance el trabajo.

Ferreiro Perez (2007) en un análisis sobre cuerpo y técnica plantea que en la adquisición de nuevas técnicas corporales extracotidianas se da un pasaje de un cuerpo habitual a un cuerpo actual. En el primero el cuerpo se mueve significativamente a partir de construcciones disciplinarias, hábitos, que le sirven de base, sustento, para el desarrollo de las habilidades exigidas en cualquier tarea. En sentido contrario opera el segundo cuerpo, pues para responder a los desafíos del aquí y ahora abandona su posición habitual, simplemente reproductiva, cobra plenitud y se singulariza por la intensidad de la experiencia, que con frecuencia lo lanza a la creación de nuevas formas de actuar. Lo anterior permite pensar en la existencia de dos modalidades de

la disciplina: una en cuyas regulaciones predominan las formas estables de conocimiento y que lleva a la rutina y a la mecanización; y otra que apunta al descubrimiento y a la creación, por lo que considera regulaciones cuyo destino es la indeterminación. En efecto, no toda regulación desemboca en la monotonía de los hábitos, en la reiteración de la significación, en la redundancia de lo mismo; sino que algunas devienen en un conjunto de campos potencialmente significativos.

Los movimientos "desestructurados", la libertad en el cumplimiento de la asistencia o puntualidad, las características estéticas son algunos de los elementos que producen en el sentido común la idea de que en las agrupaciones de carnaval no hay orden o disciplina. Esta situación, en la que se generan determinadas concepciones sobre prácticas populares considerando solo un aspecto de las mismas produce estereotipos que se reproducen y profundizan a lo largo del tiempo. Más aún, no posibilita ver el cambio y las transformaciones que se dan en estos grupos a lo largo del tiempo y en diferentes contextos.

Flores Martos (2001) en un estudio sobre el carnaval americano plantea que:

> Algunas de las ideas e imágenes más estrechamente vinculadas al carnaval en los estudios del pasado y del presente […] mantienen en ocasiones una sólida posición o conexión con su realidad cultural en la que creen participar. De hecho puede pasar que su aceptación acrítica, y uso como punto de partida o conclusión en investigaciones sobre carnavales americanos, puedan desorientar y provocar una importante pérdida de tiempo y esfuerzo- en el mejor de los casos-, o simplemente contribuir a la escritura de monografías que presentan, de forma clónica "carnavales" que significan lo mismo, desde la antigüedad grecolatina, hasta las aldeas y ciudades de la Europa Occidental y la América indígena y mestiza (2001, p. 37).

Luego de esta tesis va a reflexionar en torno a los estereotipos que se han ido repitiendo con respecto al carnaval. Quisiera aclarar que, como plantea Flores Martos yo pertenezco a la realidad de las murgas de alguna manera, ya que participé en una de ellas años atrás. Esta situación generó en un primer momento demasiado acercamiento a los participantes y a la práctica en sí. Para realizar un distanciamiento (Citro, 2012) que me permitiera construir de manera más objetiva el objeto de estudio me sirvieron estos estudios que

proponen una mirada crítica sobre los trabajos que repiten estereotipos sobre el carnaval y las murgas. Además, un período "prolongado" de trabajo de campo, las entrevistas también fueron útiles para comenzar a construir la complejidad que implican estas prácticas.

Mi intención en este trabajo es retomar algunos de los estereotipos, vinculados con la cuestión de la disciplina y otros conceptos afines, y aplicarlos al análisis de lo que ocurre en las murgas de la ciudad de La Plata.

A continuación, presentaré algunos de los estereotipos que se han producido en torno a la murga y del carnaval, que refuerzan la idea de la no-disciplina en estas prácticas.

El desorden en la murga y el carnaval

La murga es una agrupación de carnaval. Por lo tanto, muchos estudios han trabajado con la historia y el origen del carnaval para entender esta práctica. Si bien es fundamental trabajar con esta historia, es necesario desprenderse en algún punto de ella para comprender que lo que sucedía en sus orígenes en la Edad Media está muy distante de lo que ocurre en la actualidad.

El aspecto que más se ha trabajado para comprender al carnaval actual es el carácter festivo, de descontrol, de inversión de normas, de liberación de las ataduras del cuerpo, del trastocamiento de la conducta moral. "El carnaval realiza y representa el contraorden, la inversión de los roles y las jerarquías" (Pozzio, 2002, p. 13). Todos estos elementos que bien explica Batjin (1998), uno de los referentes en el análisis del carnaval en la Edad Media, son útiles para entender determinados aspectos de la práctica murguera actual pero no son aplicables directamente.

Otro tema que aparece es la dicotomía orden/desorden. Da Matta (1995) divide los rituales de desorden y de orden, colocando al carnaval brasileño en el primero. Luego, aclara que hay una tendencia ordenancista y que la oficialización domestica el desorden del carnaval -convirtiéndolo en un orden desordenado- y la ambigüedad y equilibrio entre orden-desorden.

Balandier (1988) va a plantear que el orden y el desorden no se pueden separar para entender los hechos sociales:

> No basta con oponer las sociedades frías, que serían regidas por leyes semejantes a las de la mecánica clásica y por la reversibilidad, a las so-

> ciedades calientes que serían gobernadas por los principios de una gran termodinámica social, por la irreversibilidad y la entropía (1988, p. 62).

Además, propone que la creación se nutre del desorden, lo aleatorio y las perturbaciones forman parte de su organización. Si pensamos en la murga no podríamos decir que está en oposición a la sociedad fría con leyes, ya que por empezar surge inmersa en esta. Tampoco podemos negar que haya un cierto grado de desorden y de conflicto que está en constante regulación y es observado por los propios participantes. Este grado de desorden provoca nuevos modos de organizarse, de crear y de resolver situaciones. Muchas veces determinados sucesos que desordenan lo ya establecido provocan modificaciones al interior de las murgas y pueden llegar hasta la ruptura de ellas y la posterior creación de una nueva, como se ve en algunos ejemplos en la historia de estas murgas.

Para referirnos a las murgas en la ciudad de La Plata, tenemos que aclarar que hay dos grandes instancias en su dinámica de trabajo: una la de los ensayos y otra la de las presentaciones. Según las observaciones que he realizado tanto en una como en la otra hay una regulación constante acerca de lo que se hace. El cómo se ordena un ensayo, las partes que tiene, el horario de llegada, la asistencia son parte fundamental de la organización. En las presentaciones el lugar, el tiempo, la manera de vestirse y de estar presente también están "ordenadas". En las dos murgas en las que participé/observé, por ejemplo, no se participaba habiendo tomado alcohol o consumido drogas en exceso. Esto aleja la actualidad de estas murgas con las bacanales realizadas en la Edad Media. Habría que considerar dos puntos en esta cuestión. El primero es que las dos murgas analizadas pertenecen a un sector de la ciudad vinculado a la clase media, estudiante y del centro de la ciudad; por este motivo la regulación antes mencionada puede estar más vinculada con su realidad cotidiana que en otros sectores. El segundo es que entre las dos murgas hay diferencias. Una de las murgas que se define como no tradicional y horizontal tiene mecanismos más flexibles para regular su trabajo. La asistencia, la puntualidad y la organización del ensayo no son prioridades en su funcionamiento. Sin embargo, hay una reflexión constante acerca de cómo regular esta práctica, qué límites poner, cómo organizarse. En cambio, la otra murga tiene directora y se define como tradicional y no horizontal. Hay algunas reglas más estable-

cidas como, por ejemplo, que mínimo se tiene que asistir al ensayo una vez por semana.

Al mismo tiempo que se observa este ordenamiento de las prácticas, se ve que internamente aparece la idea de la inversión del orden, del trastocamiento de la moral, de la crítica hacia lo preestablecido. Pero la diferencia con los carnavales "descontrolados", "liberados" es que es un desorden pensado, ordenado, regulado que tiene un fin consciente con múltiples aristas. El objetivo social de estas murgas es construir una sociedad que incluya a todos y todas, que contenga las diferencias. Al reconocer este tipo de objetivos es necesario reformular la idea de "descontrol" y "desorden".

Otro punto a tener en cuenta es que tanto las murgas que se autodenominan "tradicionales" como las "no tradicionales" están agrupadas en colectivos mayores que, con mayor o menor organización, generan encuentros a lo largo del año. Las primeras realizan "Encuentros murgueros" en todo el territorio nacional, las murgas "no tradicionales" se reúnen en un encuentro en Suardi, provincia de Buenos Aires y en la "Marcha Carnavalera" en La Plata. Estas instancias requieren un trabajo organizado de diversas agrupaciones.

Para ejemplificar lo planteado, recupero el testimonio de una murguera refiriéndose a determinados encuentros y a las murgas con "menos orden":

> La mayoría de estos encuentros tienen que ocurrir en ambientes sanos. Después, si querés cuando termina la movida, te chupas los vinos que quieras, pero mientras haya nenes... por eso no convocan gente. Porque vos estas con el traje, chupando un vino, una birra del pico, fumando faso (Fragmento de entrevista a participante de una murga tradicional, 2016).

La transmisión callejera en la formación en murga

Otro tema que despertó mi interés desde un principio fue la utilización de las herramientas que utilizaban para transmitir los conocimientos y formar nuevos murgueros y murgueras. Estas técnicas varían de una murga a la otra; pero en ambas el conocimiento de determinadas disciplinas académicas facilitaba este proceso. El teatro, la música, danza, la educación física, la psicología social, la historia, la oratoria, la antropología y la comunicación estaban entre algunos de los intereses y de las carreras estudiadas por los participantes de las murgas. Según el rol dentro de la murga se utilizan en menor o mayor

medida: los referentes, principalmente, estudian con el objetivo de aplicar esos conocimientos obtenidos a la murga.

Además, varios murgueros y murgueras, en especial los más antiguos, demostraban estar enterados de algunos de los textos que se escribían sobre su práctica. Es más, me alcanzaban bibliografía que podía ser de mi interés. Esto demuestra que están lejos de ser grupos que realicen sus actividades de manera espontánea, improvisada. Por el contrario, hay una constante reflexión construida en base a la historia propia y de las murgas en general. Todo este conocimiento hace que de alguna manera podamos pensar en técnicas y en la disciplina basadas en una búsqueda continua acerca del mejor funcionamiento a tener. Sobran las charlas acerca de otras situaciones pasadas donde se han resuelto situaciones de determinada manera como ejemplo para actuar en el presente.

Las palabras de una referente de una de las murgas sirve como ejemplo de la recuperación de la historia y el trabajo organizado que hay con respecto al material bibliográfico:

> Ocupo el tiempo haciendo cosas sobre las murgas. Ahora estoy haciendo unos laburos de investigación. Hace un mes estoy trabajando sobre la historia del carnaval, en lo que es en todo el mundo. Porque la historia del carnaval acá en La Plata ya la estudié, la trabajé, que la tengo que seguir trabajando con la gente nueva. La historia a nivel nacional también la trabajé, son los orígenes de las agrupaciones con todo lo que fue la esclavitud (Referente de una de las murgas).

Además, en el campo de lo corporal y lo musical se utilizan otras maneras de transmisión como la copia y la repetición no tan minuciosas, ni con tanto detalle como se dan en otras prácticas en el campo de lo académico. Sin embargo, estas maneras de transmitir y realizar los movimientos llevan a una exigencia del cuerpo que viene de la mano con la búsqueda de alcanzar los propios límites, de entrar en un estado de energía desbordada, que permita bailar más allá del cansancio. Esto es entrenado específicamente con determinados ejercicios, y con mucho tiempo de entrada en calor y estiramiento. Nuevamente vemos cómo la idea de disciplina aparece para crear determinados cuerpos y habilidades. Hay estudios que revelan la gran cantidad de lesiones que padecen los murgueros debido a esta búsqueda de encontrar los límites del propio

cuerpo y de la exigencia que alcanzan (Pina, 2015). Una vez más es necesario aclarar que nos encontramos con diferencias entre las dos murgas analizadas. Sintéticamente, la más tradicional busca movimientos más específicos y maneras de bailar más reguladas; la otra murga permite más plasticidad y no es tan exigente con respecto a los niveles de esfuerzo en el baile.

La concepción de la cultura popular como no organizada

En muchos estudios que trabajan con la cultura popular se concibe a ésta de una manera homogénea y estereotipada. En el caso de las murgas con las que trabajo los componentes de subalternidad y de lo popular están muy imbricados con otros que se podrían considerar hasta opuestos. En estas murgas, hay un fuerte número de participantes universitarios y de clase media, definida principalmente por su capital social y cultural (Pozzio, 2002). Si bien aparece una búsqueda en la que se intenta recuperar símbolos populares, paganos y barriales es real que no todos los participantes se identifican directamente con esto. Burke (2000) plantea que en la última etapa de consolidación del carnaval hubo una reapropiación de elementos de la cultura afrolatina por parte de las elites en América. Hoy no podríamos decir que son las elites las que retoman estos elementos, pero sí que no todas las murgas pertenecen a los sectores subalternos y excluidos de la sociedad. Más allá de estos comentarios, las dos murgas con las que trabajé mencionan y participan de manera comprometida con determinadas situaciones que afectan mayoritariamente a sectores excluidos. Un ejemplo de esto es el acompañamiento que han realizado hacia la represión de murgas que ensayan en villas, o la participación en algunas marchas vinculadas con los derechos humanos, con la causa "ni una menos"[2], o con la "clausura de la cultura"[3] en La Plata.

Muchas veces, al incluir directamente a la murga dentro de la cultura popular sin considerar su heterogeneidad se la ha asociado con algunas concepciones que no la definen hoy. Esto ha pasado en otros análisis de lo popular, donde "la

[2] La marcha "Ni una menos" se realizó por primera vez en 3 de julio de 2015 con el objetivo de denunciar y repudiar la violencia contra la mujer.

[3] Las protestas con el lema "la cultura no se clausura" se realizaron en el año 2016 para visibilizar la situación de emergencia en la que se encontraban varios centros culturales y otros espacios vinculados con la cultura en la ciudad. Estos sitios estaban siendo clausurados, y no estaban garantizando la entrada en vigor de la nueva ley de regulación de centros culturales en la ciudad.

propuesta de una especie de 'acción afirmativa' que esencializa el pensamiento latinoamericano, le quita densidad y funciona como contracara de la mirada prejuiciosa que pretende desenmascarar" (Alabarces y Añon, 2008, p. 299).

No obstante, incluir a la murga dentro de la cultura popular no implica considerarla desordenada, sin límites ni organización. Nuevamente, palabras de una referente ayudan a entender que las mismas personas que se incluyen en la cultura de la calle, popular defienden el orden, la organización y el trabajo: "yo lo que pienso es que el orden y el trabajo tienen que estar en cualquier agrupación, sea de carnaval, en cualquier agrupación de trabajo, en lo que sea" (Fragmento de entrevista a directora de murga tradicional, 2016).

El cuerpo grotesco propio de la Edad Media en la murga actual.

Con respecto a lo corporal vemos que también hay una concepción que vincula el carnaval de la Edad Media propuesto por Batjin (1998) y el de la actualidad. El cuerpo del carnaval es definido como "cuerpo grotesco", cuya característica principal es la transgresión de los limites morales y éticos vinculados a la sexualidad, a lo escatológico y a la locura. Un cuerpo que se deja llevar por lo carnal, por el deseo, superando la individualidad para volverse un cuerpo colectivo.

Si bien vemos el interés de las murgas en encontrar este tipo de cuerpos, donde las normas y las represiones como la vergüenza y el pudor no limiten, también vemos cómo estos cuerpos y sus movimientos están atravesados por técnicas corporales cotidianas que los constituyen. Además, las técnicas extracotidianas propias de esta actividad también están regladas y obedecen a una disciplina como explicamos anteriormente. Por lo tanto, el cuerpo grotesco es un horizonte en el ideal de las murgas, pero más como una clase de "imaginación libertina" o "fantasía liberadora" (Flores Martos, 2001) que como una posibilidad de los cuerpos de hoy en día.

Aquí, es útil preguntarse si la disciplina (entendida como los hábitos de control del cuerpo) apunta a la mecanización del cuerpo o, por el contrario, lo lanza a un horizonte de continuo asombro, y si las técnicas empleadas potencian o no la capacidad de acción y de creación (Ferreiro Perez, 2007). Según mis observaciones, las técnicas utilizadas en la murga, más allá de que están basadas en la copia y la repetición llevan a los participantes a profundizar en sus límites, a explorar las posibilidades de un cuerpo colectivo (Martín, 1997) y expandido (Del Mármol, 2016).

Al preguntar "¿Cómo se aprende a bailar murga?", una integrante explica:

> Soltando el alma... sino uno... se tiene que dejar, más allá de lo técnico, se tiene que soltar y desligarse de los prejuicios primero, que es lo más difícil, eso no lo adquiere al toque... pueden pasar años, pero es como aflojarse, dejarse penetrar en lo humano (Fragmento de entrevista, 2016).

Disciplina y afecto

Otro interrogante que se desprende de lo expuesto anteriormente es cómo se va construyendo esta disciplina, qué mecanismos garantizan que los integrantes de las murgas sigan participando y que respondan a esta regulación de las prácticas. Algunos puntos que he ido encontrando se vinculan con la importancia de establecer una red de afectos. Me referiré al afecto como "el flujo impersonal de intensidades que erosiona cualquier concepto de sujeto racional capaz de prestar o de retirar su consenso" (Murray, 2010, p. 12). Este indica "la capacidad de un cuerpo (individual o colectivo) de afectar o ser afectado por otros cuerpos" (*Op. Cit.*). En la murga se observa cómo los participantes construyen una red de vínculos que a través del afecto garantizan la respuesta y el cumplimiento al orden necesario para sostener el grupo organizado. Aunque el afecto sea caracterizado como corpóreo, pre-conciente y pre-individual (Massumi, 2002) se pueden rastrear mecanismos que intensifican los vínculos. Estos vínculos reforzados que garantizan el cumplimiento de normas también pueden provocar lo contrario, ya que el afecto también conlleva lo novedoso. Al no ir de la mano con el discurso consciente, el afecto siempre presenta la "oportunidad de algo más, inesperado, más nuevo" (Clough, 2010, p. 223). Cuando el afecto provoca lo contrario a lo esperado según las regulaciones internas, las relaciones entre los participantes pueden entrar en conflicto, tensionarse, hasta llegar a la ruptura del grupo, como ha ocurrido en algunas ocasiones en la historia de estas murgas.

Algunos de los mecanismos que intensifican las relaciones al interior de las murgas analizadas son:

La historia del grupo

En las dos murgas aparece recurrentemente la trayectoria grupal, las anécdotas, los orígenes. Para tomar decisiones en el presente se recurre a analizar lo que se ha hecho en otros momentos, para repetir la resolución o

para tomar otra decisión. Las primeras observaciones que realicé en una de las murgas estaban organizando la fiesta de aniversario número veinte de la agrupación. Se destacaba la importancia de convocar a los murgueros que habían pasado por la murga y se recordaban constantemente viejas anécdotas de otras épocas de la murga.

Definición de lo que no somos

Para reforzar los lazos internos constantemente se hace referencia a otras murgas o a otros grupos que presentan rasgos diferentes u opuestos: "Concebimos a la murga de diferente manera. Ellos conciben a la murga como... "bueno, no ensaye durante todo el año, pero agarro mi bombo y salgo" (Fragmento de entrevista a referente de murga tradicional, 2015).

Profundización de relaciones en otros espacios por fuera del ensayo y las presentaciones

Los integrantes de las murgas se reúnen fuera de la murga. No todos tienen relaciones de amistad, pero sí se establecen lazos profundos. Hay muchas familias, parejas o amigos que asisten juntos, o muchas veces la murga se experimenta como una "herencia" ya que participan personas que tuvieron padres y madres murgueros/as.

> La cuestión es que... bueno, nos vamos para una pascua, creo que fue, en el 2013, a San Miguel del Monte, un grupo de amigos. Yo tenía un bombito, me lo llevo... eh... y nos pusimos al lado de la laguna a tocar y a bailar, y se juntó un montón de gente... como no sé, 100 personas. Y terminamos haciendo un ensayo en la laguna (Fragmento de entrevista a murguero, 2015).

Territorialidad

Otro punto motivo de reflexión en las murgas es el del espacio que ocupan en el barrio de la ciudad. Los participantes no son necesariamente del barrio como si ocurre en otras murgas, muchos se acercan por otros motivos que no tienen que ver con la cercanía. Aun así, es una búsqueda constante la de establecer lazos y buenas relaciones con los vecinos del barrio: "Volver al Club de mi barrio es como volver un poco a una parte de mi infancia y de mi adolescencia, ¿no?"(Fragmento de entrevista de un murguero, 2015)

En un contexto donde la murga puede ser motivo de censura el afianzamiento en el barrio es útil para su defensa: “Nosotros queremos hacer el carnaval en el barrio, que al final lo hicimos, con muchas amenazas de control urbano” (Fragmento de entrevista a murguero, 2015).

Compromiso social

En uno de los casos analizados el compromiso y la discusión en torno a cuestiones sociales es uno de los fundamentos que sostienen el quehacer cotidiano. Por ejemplo, si alguna marcha relevante para el grupo sucede a la misma hora que uno de los ensayos el grupo puede asistir a la marcha y no realizar el ensayo. Eso es característico de una de las murgas en las que trabajé. En la otra murga, también hay un compromiso político en las letras, en el discurso, pero la participación de los murgueros en actividades políticas externas se considera un asunto personal.

Asimismo, en las dos murgas hay integrantes que en este último período han estado participando de diferentes colectivos (como el TOC- Trabajadores Organizados de la Cultura). Esto evidencia el compromiso y el activismo artístico que presentan algunos de los participantes de las dos murgas.

Decisión de exclusión

Según el grado de normatividad que exista en la murga, se pueden dar casos en los que se le pida a algún participante abandonar el grupo. Esto se da sobre todo en el plano de los vínculos personales, de respeto hacia los compañeros y hacia los códigos de la murga.

> Yo lo quiero echar, porque dentro de mis códigos, en mi barrio, dentro de mi historia a las personas se les dice... a ese tipo de personas se les dice que se vaya.... Algunos decían que sí... otros eran muy blandos “que no, que esto que el otro”. Entonces yo agarré y les dije “miren, chicos tenemos que entender que esto es una murga, no es un grupo de catequesis, eh...” entonces humanamente está todo bien, pero desde el momento en el que alguien le falta el respeto al otro, no se puede (Fragmento de entrevista a referente de murga tradicional, 2016).

Reflexión final

Mi intención al exponer determinadas concepciones y estereotipos sobre la murga no es la de negar esas posibilidades, la murga busca la libertad, la ruptura con lo establecido, utiliza herramientas de formación no académicas, y el cuerpo buscado no es el acartonado. Lo que intento es comprender la complejidad que adquieren hoy estas prácticas. En palabras de Flores Martos (2001) "el carnaval por sus múltiples naturalezas constituye un terreno movedizo, repleto de sorpresas, en el que no conviene dar nada por sabido o por sentado en el inicio y desarrollo de su investigación" (p. 37).

Además, mi interés es hacer visible la reflexión de los integrantes de las murgas acerca de la regulación de sus procesos internos con el objetivo de lograr un recorrido artístico "más humano" y con compromiso social, en el que el orden y la disciplina son necesarios como potenciales mecanismos de creación.

Bibliografía

Alabarces, P. y Añón, V. (2008). ¿Popular(es) o subalterno(s)? De la retórica a la pregunta por el poder. En Alabarces, P. y Rodríguez, M. G. (comps.). *Resistencias y mediaciones. Estudios sobre cultura popular* (pp. 281-303). Buenos Aires: Paidós.

Allegrucci, M. D. (2014). *La murga: Desentramando los sentidos de la cultura*. En Actas VIII Jornadas de Sociología de la UNLP. La Plata: UNLP. FAHCE. Departamento de Sociología. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.4412/ev.4412.pdf

Batjin, M. (1998). *La cultura popular en la Edad Media y en el Renacimiento.* Madrid: Alianza Editorial.

Balandier, G. (1988). *El desorden. La teoría del caos.* Barcelona: Gedisa Editorial.

Burke, P. (2000). *Formas de historia cultural*. Madrid: Alianza Editorial.

Citro, S. (2012). Cuando escribimos y bailamos. Genealogías y propuestas teórico-metodológicas para una antropología de y desde las danzas. En Citro, S. y Aschieri, P. (coord). *Cuerpos en movimiento. Antropología de y desde las danzas* (pp. 17-64). Buenos Aires: Editorial Biblos.

Chaves, M. (2010). *Jóvenes, territorios y complicidades. Una antropología de la juventud urbana*. Buenos Aires: Espacio.

Clough, P. (2010). Afterword: The Future of Affect Studies. *Body Society*, *16* (1), 222-230.

Da Matta, R. (1995). El carnaval como autointerpretación brasileña. En Klor de Alva et al. (Eds). *De Palabra y Obra en el Nuevo Mundo. Tramas de la identidad* (pp. 63-74). Madrid: Siglo XXI.

Del Mármol, M. (2016). *Una Corporalidad Expandida. Cuerpo y Afectividad en la Formación de los Actores y Actrices en el Circuito Teatral Independiente de la Ciudad de La Plata* (Tesis de Doctorado), FFyL – UBA, Argentina.

Ferreiro Perez, A. (2007). Cuerpo, disciplina y técnica: problemas de la formación dancística profesional. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, *9* (2), 25-48.

Flores Martos, J. A. (2001). Un continente de carnaval: Etnografía crítica de carnavales americanos. *Anales del Museo de América*. Recuperado de: https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1456043.pdf

Foucault, M. (1987). *Historia de la sexualidad. Vol. 3. La inquietud de sí.* México: Siglo XXI.

Islas, H. (1995). *Tecnologías corporales: danza, cuerpo e historia.* México: INBA.

Martín, A. (1997). *Fiesta en la calle. Carnaval, murgas e identidad en el folklore de Buenos Aires.* Buenos Aires: Colihue.

Massumi, B. (2002). *Parables for the Virtual: Movement, Affect, Sensation.* Durham, NC: Duke University Press Books.

Murray J. B. (2010). Poshegemonía. Teoría política y América Latina. Buenos Aires: Paidós.

Pina, M. (2015). *Lesiones frecuentes en bailarines de murga* (Tesis de Doctorado), Universidad FASTA, Mar del Plata, Argentina. Recuperado de http://redi.ufasta.edu.ar:8080/xmlui/handle/123456789/980

Pozzio, M. (2002). *Murgas en la Plata.* Buenos Aires: La Comuna ediciones.

Sensibilidad, estética y riesgo. Un abordaje socio-antropológico de los procesos de formación de acróbatas y bailarines/as de danza contemporánea en la ciudad de La Plata

Mariana Lucía Sáez[1]

Resumen

En esta ponencia me propongo compartir el avance realizado hasta el momento en el desarrollo de mi investigación doctoral acerca de los procesos de formación de artistas circenses -más específicamente acróbatas-, y bailarines y bailarinas de danza contemporánea en la ciudad de La Plata, poniendo especial interés en los discursos, representaciones y experiencias en relación al cuerpo que se ponen en juego en estos procesos.

En función de este objetivo, entre los años 2012 y 2016 se realizó un trabajo de campo etnográfico en diferentes espacios que integran los circuitos de la danza contemporánea y de las artes circenses en esta ciudad, fundamentalmente en el contexto de cursos, seminarios y talleres de danza contemporánea y de acrobacia y otras disciplinas circenses, pero también en ensayos y entrenamientos; en funciones, muestras, varietés, ciclos, festivales, convenciones y encuentros; en reuniones realizadas para organizar estos eventos; en distintas manifestaciones en espacios públicos; entre otros ámbitos y actividades observados que forman parte de los procesos formativos de estos artistas.

[1] GEC-CICES-IDIHCS-UNLP/CONICET marianalsaez@yahoo.com.ar

Los principales elementos comparados en esta investigación fueron: las trayectorias formativas que tienen lugar en los circuitos identificados; las representaciones vigentes en torno al cuerpo, al movimiento y al arte; las modalidades de formación y construcción de corporalidades que se dan en los diferentes contextos; las habilidades y competencias corporales que se persiguen y valoran en cada caso; las diversas relaciones entre entrenamiento y subjetivación.

Sensibilidad, estética y riesgo. Un abordaje socio-antropológico de los procesos de formación de acróbatas y bailarines/as de danza contemporánea en la ciudad de La Plata

Mi proyecto de Tesis Doctoral, denominado inicialmente "Transfiguraciones, intersecciones y reconfiguraciones de la danza contemporánea y el circo contemporáneo. Un abordaje de procesos de construcción de corporalidades, identidades y subjetividades en prácticas corporales artísticas", propone un análisis socio-antropológico de los procesos de formación de artistas circenses -más específicamente acróbatas-, y bailarines y bailarinas de danza contemporánea en la ciudad de La Plata, poniendo especial interés en los discursos, representaciones y experiencias en relación al cuerpo que se ponen en juego en estos procesos.

En función de este objetivo, entre los años 2012 y 2016 se realizó un trabajo etnográfico en diferentes espacios que integran los circuitos de la danza contemporánea y de las artes circenses en esta ciudad, fundamentalmente en el contexto de cursos, seminarios y talleres de danza contemporánea y de acrobacia y otras disciplinas circenses, pero también en ensayos y entrenamientos; en funciones, muestras, varietés, ciclos, festivales, convenciones y encuentros; en reuniones realizadas para organizar estos eventos; en distintas manifestaciones en espacios públicos; entre otros ámbitos y actividades observados que forman parte de los procesos formativos de estos artistas.

El abordaje comparativo de los procesos de formación en estas dos prácticas corporales artísticas, me permitió la construcción relacional del objeto de investigación, a la vez que funcionó como control metodológico que posibilitó mantener una vigilancia epistemológica constante. Esto fue de gran importancia en el desarrollo de la investigación, ya que al ser yo misma bai-

larina de danza contemporánea, me resultaba imprescindible contar con herramientas metodológicas que me permitieran realizar una ruptura con los preconceptos y preconstrucciones propias de esta formación.

Los principales elementos comparados en esta investigación fueron: las trayectorias formativas que tienen lugar en los circuitos identificados; las representaciones vigentes en torno al cuerpo, al movimiento y al arte; las modalidades de formación y construcción de corporalidades que se dan en los diferentes contextos; las habilidades y competencias corporales que se persiguen y valoran en cada caso; las diversas relaciones entre entrenamiento y subjetivación.

En este momento, he culminado el trabajo de campo, y me encuentro en etapa de redacción de la Tesis Doctoral, cuyo título final, probablemente sea similar al de esta ponencia: "*Sensibilidad, estética y riesgo*. Un abordaje socio-antropológico de los procesos de formación de acróbatas y bailarines/as de danza contemporánea en la ciudad de La Plata".

Organización de la Tesis

Introducción

La Tesis se encuentra organizada en una introducción, 8 capítulos distribuidos en tres partes, y un capítulo final.

La *Introducción: Ser/estar en el aire-Ser/estar en el suelo*, presenta una primer aproximación a los modalidades de la corporalidad que se ponen en juego en cada una de las prácticas analizadas en la Tesis y a las estrategias metodológicas que fui poniendo en juego para abordarlas. Con un registro de escritura más literario, quedan presentadas las principales inquietudes teóricas y metodológicas que guían esta Tesis: cuáles son los modos de la corporalidad que se construyen en la práctica de la danza contemporánea y las artes del circo (en particular en las disciplinas acrobáticas), qué metodologías resultan pertinentes para el abordaje de este tipo de prácticas corporales artísticas y qué modalidades adquieren las tensiones entre distanciamiento y aproximación propias del enfoque antropológico.

Parte I: Cuerpos situados

La *Parte I: Cuerpos situados*, se compone de dos capítulos en los que se presentan las perspectivas teóricas y metodológicas que han guiado el proceso de investigación y que han sido construidas en el transcurso de ese mismo proceso.

El *Capítulo 1: Cuerpo, arte y ciencias sociales*, presento un recorrido por los desarrollos que se han ido realizando desde las ciencias sociales en el abordaje del cuerpo, el movimiento humano y las prácticas artísticas. Refiero entonces a los campos de la antropología del cuerpo -deteniéndome particularmente en las elaboraciones en torno a las prácticas corporales y a la perspectiva del embodiment, con las cuales dialogo en la Tesis-; de los estudios sociales sobre danza y movimiento humano –problematizando las definiciones etnocéntricas de la categoría "danza" y encontrando allí argumentos para la inclusión/exclusión del circo en este campo-; y los estudios sobre prácticas artísticas contemporáneas –en particular los referidos a los modos de producción, circulación y consumo del arte, atendiendo a las dimensiones organizacionales y colectivas de la práctica artística-. Finalmente desarrollo el modo en que estos tres campos de producción académica se articulan y se ponen en juego en la Tesis, y su vinculación con la estrategia metodológica propuesta.

En este momento estoy revisando el Capítulo 1. Es probable que en lugar de ser un capítulo independiente como lo es ahora se vaya insertando fragmentariamente a lo largo de la Tesis, en diálogo con lo que se problematiza en cada uno de los capítulos subsiguientes.

En el *Capítulo 2: Hacer (¿auto?)etnografía*, recupero y profundizo las reflexiones presentadas en la Introducción, y explicito los diferentes momentos por los cuales atravesó la investigación y las estrategias metodológicas que fui desarrollando en cada uno de ellos. Para empezar, propongo una caracterización general del circo y la danza en tanto prácticas corporales artísticas, es decir, prácticas que tienen por objeto al cuerpo (ya que su realización y su foco principal se da en, desde y sobre el cuerpo), al mismo tiempo que tienen una finalidad artística. Esta característica hace que coexistan inseparablemente entrenamientos rutinarios, metódicos y rigurosos, con una búsqueda, ya sea individual o grupal, basada en la creatividad y la estética. De este modo, puede observarse en estas prácticas la confluencia y superposición de experiencias corporales, cuyo foco de atención y objeto de reflexión es el cuerpo, sus sensaciones, percepciones, movimientos, capacidades y limitaciones; y experiencias artísticas o estéticas, en las que la atención se centra en las posibilidades expresivas, en la diversidad de formas de narrar, en la construcción poética.

En este marco, se abre la pregunta acerca de la traductibilidad de las experiencias y competencias corporales y habilidades motoras y de las experiencias

estéticas en conceptos verbales y, en consecuencia, la pregunta por la posibilidad de acceder a estos contenidos de la experiencia de formarse como bailarín o bailarina y como acróbata o artista circense. Es así que esta Tesis será un intento de dar una respuesta –siempre provisoria- a estas preguntas y de avanzar en un camino de investigación que, si bien no logre un total acceso, permita al menos una aproximación a estas experiencias. En este sentido, se desarrolla la metodología que me fue útil para abordar estas prácticas, sistematizando el camino recorrido a partir de la necesidad de poner en juego una aproximación *desde el cuerpo*.

La indagación en torno al cuerpo, el movimiento y las experiencias que tienen lugar en estas prácticas corporales artísticas fue, desde el inicio, la motivación de mi investigación. Sin embargo, dar a estos elementos verdadero lugar en el registro y el análisis de los datos, no fue una tarea sencilla. A pesar de ello, en ese proceso pude comenzar a percibir el valor de utilizar el cuerpo como herramienta y sujeto de conocimiento (Wacquant, 2006) y a buscar las estrategias metodológicas para que este uso resulte posible y productivo para la investigación.

En este sentido, considero que no se pusieron en práctica metodologías o técnicas innovadoras, sino que se fueron enlazando diferentes puntos de partida y focos de atención. Así se fue realizando un desplazamiento desde enfoques y puntos de partida predominantemente intelectuales, hacia enfoques y puntos de partida predominantemente corporales, o dicho en los términos de Nick Crossley (1995), desde una investigación *sobre* el cuerpo a una investigación *desde* el cuerpo.

Como se desprende de lo relatado hasta aquí, la inmersión corporal en la práctica en estudio -algo que los antropólogos realizan desde los tiempos en que Malinowski sistematizó la observación participante, aunque pocas veces lo hayan tematizado-, no es en sí misma garantía suficiente para que la investigación se realice *desde* el cuerpo. En mi caso, incluso me resultó más difícil de lograr en aquella práctica en la que me encontraba más involucrada corporalmente, la danza contemporánea. Fue así, que para que mi cuerpo pudiera volverse una herramienta productiva en la generación de conocimiento, fue necesario primero atravesar una serie de experiencias que me permitieran “extrañarlo”, que pusieran en evidente tensión lo que para mi cuerpo resultaba exótico o familiar, para que se volviera entonces accesible a la reflexión consciente.

Dado el carácter comparativo de mi trabajo, esas experiencias "extrañantes" se generaron en gran medida al poner mi cuerpo en juego en la otra práctica objeto de mi investigación, el circo contemporáneo, y más específicamente, la acrobacia aérea. Así, al mismo tiempo que construía mi aproximación corporal al circo, construía también mi distancia corporal de la danza contemporánea.

Entonces, de esta sistematización a posteriori de la estrategia metodológica emergen dos instancias diferentes, aunque en estrecha vinculación:

Por un lado, la necesidad de poner el cuerpo en la práctica en estudio desconocida, el circo, para familiarizarse con ella y así acceder a las experiencias que allí se comparten. Podríamos referirnos aquí a una estrategia de observación participante, con un alto grado de participación, y el foco puesto en el cuerpo como punto de partida, poniendo en juego lo que Thomas Csordas (2010) ha definido como modos somáticos de atención.

Por el otro, la necesidad de generar un distanciamiento corporal para poder abordar la práctica familiar, la danza. De ahí la productividad de poner el cuerpo en prácticas desconocidas, que permitan extrañarse de los hábitos corporales adquiridos y ponerlos de manifiesto, para poder luego volver a registrar con mayor densidad las experiencias que se ponen en juego.

Podríamos decir entonces que así como leer sobre otras prácticas culturales facilitaría el distanciamiento necesario para un "extrañamiento intelectual", poner el propio cuerpo en diferentes prácticas podría propiciar un "extrañamiento corporal" que promueva así una investigación desde el cuerpo.

Parte II: Espacios, circuitos, trayectorias, escenas y actores: ¿campos?

Las partes II y III, analizan diferentes dimensiones vinculadas al proceso de formación de bailarines y bailarinas de danza contemporánea y artistas circenses. Ambas partes se componen de tres capítulos cada una. A su vez, cada uno de estos capítulos guarda una estructura semejante: un primer apartado presenta el problema a abordar, articulando algunos fragmentos de materiales de campo que den cuenta de las problematizaciones conceptuales que se abordarán en el capítulo, un apartado en el que la temática se desarrolla y profundiza para el caso de la danza contemporánea; otro apartado en el que la temática se desarrolla y profundiza para el caso de las artes circenses y la

acrobacia; y un apartado de cierre, que recapitula, de modo analítico-comparativo lo descripto en los apartados precedentes.

Los tres capítulos que conforman la *Parte II: Espacios, circuitos, trayectorias, escenas y actores: ¿campos?*, dan cuenta del contexto en el cual tienen lugar los procesos de formación que son objeto de la presente tesis.

El *Capítulo 3: Surgimiento, consolidación ¿y disolución? de los campos*, presento un recorrido histórico de la danza contemporánea y del circo en tanto prácticas corporales artísticas. Las periodizaciones y momentos señalados en cada apartado del capítulo, se han construido en base a una lectura crítica de la bibliografía específica, poniendo especial atención a las concepciones y representaciones del cuerpo vigentes en cada caso; al posicionamiento de cada una de estas prácticas en relación al campo del arte; a los procesos formativos implicados en cada ámbito; y a los modos de producción, circulación y consumo vinculados. En este sentido, presento un momento final, el actual, caracterizado por una serie de transformaciones y reconfiguraciones en ambos campos.

De un análisis de las descripciones históricas presentadas, puede desprenderse un origen sociocultural diferente en ambos casos. Para el caso de la danza contemporánea, un origen vinculado a la "alta cultura" y a las clases medias-altas, en tanto su difusión (en lo que refiere tanto a los espacios de circulación, las personas involucradas, los públicos, los modos de transmisión, etc.) se ha visto limitada a pequeños sectores pertenecientes a una elite cultural. El caso del circo, por el contrario, muestra un origen vinculado a los sectores populares, muchas veces denostado o subvalorado por las clases dominantes y que solo tardíamente empieza a ser reconocido como *arte* a secas, y no solo como *arte popular* o *cultura popular.* Sin embargo, en los últimos años comienzan a observarse algunas modificaciones en esta diferenciación.

Aunque la danza contemporánea ha sido desde sus orígenes un producto cultural de élite, diversas manifestaciones recientes han generado rupturas con su concepción fundante y aperturas hacia otras formas de trabajo y creación, técnicas y estéticas alternativas y populares, promoviendo la participación de nuevos actores, con distintas adscripciones de clase, y la circulación por diversos espacios sociales. La apertura de diversos espacios de formación estatal gratuita, ha ampliado las posibilidades de acceso a personas con diferentes adscripciones de clase y esto conlleva modificaciones en los modos tradicionales de producción y circulación de la danza contemporánea.

Simultáneamente, las artes circenses han atravesado un proceso inverso. De origen popular, estas artes están ingresando en circuitos culturales escénicos y formativos tradicionales y legitimados, con la consecuente modificación técnica, social, política y estética. Junto con el reconocimiento que el circo ha experimentado en tanto forma de arte, se han modificado y ampliado los espacios, los ámbitos y los participantes de esta práctica, masivizándose, a la par que legitimándose, cada vez más.

En este sentido, ambas prácticas se encuentran actualmente en un punto de convergencia y entrecruzamiento en sus procesos de modificación. En este marco, que no puede ser separado del actual contexto de globalización, con sus concurrentes procesos de desterritorialización y reterritorialización (García Canclini, 2005; Bhaba, 2002), predominan el cruce, la hibridación y el *collage* de lenguajes, estilos, técnicas, disciplinas y tradiciones, y por eso mismo, las fronteras entre distintas artes, entre "arte culto" y "arte popular" o alta y baja cultura y entre arte y no-arte se vuelven cada vez más difusas.

Paralelamente a estos procesos, específicos de cada campo y del campo del arte en general, en las últimas décadas el cuerpo se ha convertido en objeto de múltiples prácticas y discursos, a la vez que en objetivo de un mercado creciente, observándose una proliferación en la oferta de disciplinas asociadas al cuidado de sí y del cuerpo, encontrándose diversidad de técnicas corporales que apuntan al cuidado de la salud y/o de la apariencia y a la búsqueda del bienestar (Le Breton, 2006). Simultáneamente, las actividades culturales constituyen un fenómeno económico de relevancia, que moviliza cuantiosos recursos, genera riqueza y empleo (Stolovich, 2002). La danza contemporánea y el circo contemporáneo, caracterizados por esta doble pertenencia en tanto prácticas corporales y prácticas artísticas, son atravesados por ambos procesos. En este marco ha proliferado la oferta de clases, cursos, talleres y espectáculos de danza contemporánea y de circo, difundiéndose en sectores sociales cada vez más amplios, más allá del ámbito específico de la producción artística, ya se trate de gimnasios, clubes, centros culturales, u otros espacios alternativos, a los cuales concurren diversidad de personas, con diferentes trayectorias y adscripciones de clase, en busca de distintos propósitos y significaciones.

La conjunción de todos estos procesos, contribuye a la reconfiguración de los campos de la danza contemporánea y el circo locales, generando

modificaciones en las formas de producción, los actores involucrados, los circuitos de circulación, las representaciones y los sentidos vigentes.

En este marco, se introduce la pregunta por la autonomía de los campos y por las relaciones recíprocas establecidas entre el circo y la danza contemporánea. En este sentido, cabe preguntarse si los procesos analizados por Bourdieu (2000) para el campo religioso, son pertinentes para hablar en este caso de "disolución de los campos".

En el *Capítulo 4: Historias y memorias locales*, reconstruyo las historias particulares del circo y la danza contemporánea en la ciudad de La Plata, analizadas en su especificidad local y en su diálogo con los desarrollos que tuvieron lugar en otras partes del país, particularmente en la ciudad de Buenos Aires. Recurro para ello principalmente a las memorias de sus protagonistas –a los cuales he entrevistado-, en triangulación con otras fuentes documentales (tales como programas de mano, notas periodísticas y documentos institucionales de la época). Mantengo aquí el énfasis en los aspectos destacados en el capítulo precedente (las concepciones y representaciones del cuerpo vigentes; el posicionamiento en relación al campo del arte; los procesos formativos implicados; y los modos de producción, circulación y consumo vinculados) y presento las proyecciones de esas historias hacia el presente, analizando el modo en que los artistas junto a los cuales se realizó esta etnografía se sitúan en relación a esas genealogías.

Retomo aquí como disparador el título del libro de Daniel Badenes "Un pasado para la plata" (2015). En este texto, que fuera previamente su Tesis de Maestría en Historia y Memoria (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP), Badenes analiza los sentidos que se imprimen sobre el pasado de la ciudad de La Plata a partir de las publicaciones realizadas en el contexto del centenario de la ciudad en 1982. En nuestro caso, nos interesamos por analizar los sentidos que los artistas con los cuales trabajamos otorgan a la historia de las disciplinas que practican, el modo en que se involucran y posicionan en relación a la historia local, y las maneras en las cuales ese pasado es "usado" (Cattaruzza, 2007; Cuesta, 1993; Rousso, 2000).

En el *Capítulo 5: Escenas y actores*, describo los circuitos en los que tuvo lugar el trabajo etnográfico y los sentidos asociados a los diferentes espacios que los integran. Se presenta una caracterización socio-demográfica de los participantes de este circuito desarrollada en base a la realización de

una encuesta a nivel local, en cruce con los datos de la Encuesta Nacional de la Danza, realizada por el Movimiento por una Ley Nacional de Danza, y del Censo Circense Argentino, organizado por el colectivo Circo Abierto, también en el marco del diseño del Proyecto de Ley Nacional de Circo. Se incluye también en este capítulo una descripción de los espacios nodales en los cuales se desarrolló la mayor parte del trabajo de campo (*El Sótano* y *La Casa*, para el caso de la danza contemporánea; *La Gran 7* y *El Galpón de Tolosa*, para el caso del circo) y un análisis de las trayectorias de sus principales actores.

Parte III: Cuerpos disciplinados/sujetos creativos

La *Parte III: Cuerpos disciplinados / sujetos creativos*, aborda específicamente los procesos formativos que tienen lugar en los circuitos presentados, poniendo especial atención a las representaciones y experiencias sobre el cuerpo y sobre el arte, y a la vinculación entre ambas dimensiones.

En el *Capítulo 6: El hacer-cuerpo de las clases*, describo las corporalidades específicas que se construyen en las clases de danza contemporánea y de distintas disciplinas circenses (particularmente, de disciplinas acrobáticas). Estas descripciones se han elaborado fundamentalmente a partir de la observación de clases y otros espacios formativos, y de mi participación como alumna y docente en los mismos. Se abordan aquí las motivaciones diferenciales por las cuales las personas se acercan a estas prácticas y se mantienen en ellas; las habilidades, competencias y técnicas corporales que se considera que deben ser transmitidas en cada contexto; los modos de transmisión y las diversas modalidades de enseñanza que se ponen en juego; las transformaciones corporales, subjetivas e identitarias atravesadas por los artistas en estos procesos formativos. A partir de la descripción de las modalidades de enseñanza y transmisión de estas prácticas, se destaca el valor otorgado a la propia experiencia del cuerpo en movimiento como fuente de conocimiento y como pasaje necesario para la incorporación de las técnicas, habilidades y competencias corporales en cuestión, experiencia que se encuentra a su vez mediada por una transmisión corporal y verbal.

En el *Capítulo 7: Experiencias, sentidos y representaciones en torno al cuerpo y el arte*, la construcción de corporalidad analizada en el capítulo previo, se articula con las experiencias y representaciones en torno al arte que se ponen en juego en los contextos estudiados. A los materiales provenientes

de la observación y participación en espacios de clases y talleres, se suma la observación y participación en ensayos, muestras, varietés y obras, entre otros contextos que forman parte de los procesos de producción artística. Destaco aquí una serie de categorías nativas, transformadas en categorías analíticas, que permiten articular las experiencias corporales y artísticas que tienen lugar al poner el cuerpo en cada una de las prácticas analizadas y que a su vez posibilitan establecer un diálogo con las representaciones en torno al cuerpo y el arte analizadas en la Parte II de esta Tesis. Estas categorías son *sensibilidad, conciencia, estética, riesgo, seguridad, presencia, organicidad, control* y *asombro*.

El *Capítulo 8: Del cuerpo individual al cuerpo colectivo*, analiza los espacios de sociabilidad que exceden a los espacios formativos en sentido estricto que fueron objeto de análisis en los dos capítulos precedentes. Se consideran aquí diferentes formas de agrupación y colectivización de los artistas, en las cuales los procesos de formación de bailarines y bailarinas de danza contemporánea y de artistas circenses, se entraman con procesos de profesionalización. En este marco se refieren los desarrollos de carreras artísticas y de diversidad de estrategias laborales y de organización colectiva para la producción artística. Finalmente, a partir de la descripción de los diferentes espacios en los que los artistas se encuentran entre sí, se analizan las afectividades, sensibilidades y moralidades que se construyen y se ponen en juego en ellos y el modo en que se articulan las diferentes dimensiones de la formación de corporalidades, identidades y subjetividadades en los circuitos de la danza contemporánea y las artes circenses de la ciudad de La Plata.

Reflexiones finales

Por último, las *Reflexiones finales: riesgos e intensidades*, recapitulan el análisis comparativo desarrollado en la tesis, dando cuenta de las semejanzas, diferencias y articulaciones posibles entre los procesos de formación analizados. En este sentido, se destaca el concepto de “riesgo”, utilizado en los dos circuitos abordados, asociado a una búsqueda de intensificación de la experiencia, experiencia que, en el marco de las prácticas analizadas, no puede ser definida únicamente en términos corporales o estéticos, sino que es a la vez corporal y estética. Se muestra a su vez cómo la sensación de riesgo y la experiencia de estas intensidades, resultan articuladoras de dimensiones corporales, identitarias y subjetivas.

Bibliografía

Badenes, D. (2012). *Un pasado para La Plata. Producción editorial y disputa de sentidos sobre la historia de la ciudad en su centenario -1982-* (Tesis de Maestría). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP, La Plata, Argentina. Recuperado de http://hdl.handle.net/10915/31867

Badenes, D. (2015). *Un pasado para La Plata*. La Plata: Estructura Mental a las Estrellas.

Bhabha, H. (2002). *El lugar de la cultura*. Buenos Aires: Ediciones Manantial.

Bourdieu, P. (2000). *Cosas dichas*. Barcelona: Gedisa.

Cattaruzza, A. (2007). *Los usos del pasado. La historia y la política argentinas en discusión, 1910-1945*. Buenos Aires: Sudamericana (Nudos de la historia argentina).

Crossley, N. (1995). Merleau-Ponty, the Elusive Body and Carnal Sociology. *Body & Society*, *1*(43), 43-63.

Csordas, T. (1993). Somatic modes of attention. *Cultural Anthropology*, *8*(2), 135-156.

Csordas, T. (1999). Embodiment and Cultural Phenomenology. En H. Weiss & H. Fern Haber (Eds.), *Perspectives on Embodiment* (pp. 143-162). New York: Routledge.

Cuesta, J. (1993). *Historia del presente*. Madrid: Eudema.

García Canclini, N. (2005). *Culturas Híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad.* Buenos Aires: Paidós.

Le Breton, D. (2006). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Rousso, H. (2000). El duelo es imposible y necesario, entrevistado por Claudia Feld, en *Puentes*, 1(2), La Plata, Comisión Provincial por la Memoria, diciembre.

Stolovich, L. (2002). Diversidad creativa y restricciones económicas. La perspectiva desde un pequeño país. *Pensar Iberoamérica- Revista de Cultura-*, 1, Recuperado de http://www.oei.es/pensariberoamerica/numero1.htm (13/12/2012)

Wacquant, L. (2006). *Entre las cuerdas. Cuadernos de un aprendiz de boxeador*. Avellaneda: Siglo XXI Editores.

PARTE III

Eje de trabajo: Educación Corporal

La educación del cuerpo: influencias del discurso de la psicomotricidad en la educación física

Cecilia Ruegger Otermin[1]

Resumen

El título de este artículo refiere explícitamente al trabajo de tesis *"Saber y conocimiento del cuerpo: articulaciones entre psicomotricidad y educación física (Uruguay, 1978 – 2006)"* de la Maestría en Enseñanza Universitaria, Área Social, Universidad de la República (UdelaR)[2]. Constituye una presentación de avances que a modo de primeras conclusiones se busca poner en discusión colectiva.

La investigación está centrada en el proceso por el cual un conjunto de saberes que configuran el campo de la psicomotricidad ingresa a la educación física y se constituye como un discurso legitimador de la misma. En este proceso se presta especial atención a la emergencia del cuerpo como objeto de preocupaciones higiénicas y pedagógicas, las que suponen intervenciones específicas tanto educativas como terapéuticas de corte corporal. Esta indagación supone, en la medida que pretende aportar elementos al proceso de constitución de la educación física como campo de saber, observar las posibles diferencias y solidaridades entre ambos discursos.

[1] ceciliaruegger@gmail.com ISEF – UdelaR

[2] Este trabajo de maestría forma parte de la línea de investigación Educación Física Escolar (EFE) del grupo Educación Física, enseñanza y escolarización del cuerpo (EFEEC) del Departamento de Educación Física y Prácticas Corporales, del Instituto Superior de Educación Física, UdelaR.

Presentación

Al comienzo del trabajo investigativo partíamos de una hipótesis bastante arraigada en los discursos de la educación física[3]: la influencia de la psicomotricidad intelectualizó al cuerpo y desplazó la preocupación por los saberes específicos del campo (Bracht, 1996; Vázquez, 1989; Ainsestein 1993), tanto en términos de centralidad del saber para la creación de conocimiento, como en términos de su enseñanza. Se postula que la psicomotricidad generó un discurso de legitimación de la EF vinculado a la educación integral y a la colaboración entre la motricidad y los aprendizajes escolares tradicionales: lectura, escritura y cálculo. El desarrollo de la investigación complejizó el panorama, marcando una suerte de entrecruzamientos y delimitaciones teóricas y prácticas que abrieron nuevas interrogantes.

En virtud del tema a investigar se optó por utilizar como metodología, el análisis de documentos, trabajando en este artículo particularmente con los planes de estudio de profesores/licenciados en EF del Instituto Superior de Educación Física (ISEF) y de la formación de Reeducadores Psicomotrices/ Licenciados en Psicomotricidad de la Escuela Universitaria de Tecnología Médica de la Facultad de Medicina de la UdelaR (EUTM-FMED, UdelaR) aprobados e implementados entre 1978 y 2006[4].

Consideraciones generales sobre el campo de la psicomotricidad

El término "psicomotricidad" tiene al menos tres usos distintos que interesa destacar para este trabajo. Un uso inicial vinculado a la fisiología, un uso teórico, técnico o práctico vinculado a una profesión de carácter liberal, y un uso naturalizado, genérico, que al menos en el campo de la educación y particularmente de la educación física, busca marcar una distancia con una lectura netamente orgánica y/o física del cuerpo y del movimiento humano.

A comienzos del siglo XX la fisiología se había consolidado como discurso científico del hombre, erigiéndose como código de normalidad y de salud,

[3] En adelante EF.

[4] El recorte temporal se relaciona con situar el análisis en la dinámica uruguaya, más allá de que algunos procesos latinoamericanos son relativamente similares. El año 1978 marca el comienzo de la formación en psicomotricidad en el Uruguay con la apertura de la Tecnicatura en Reeducación Psicomotriz (EUTM-FMED, UdelaR). El año 2006 representa el ingreso de la EF al ámbito universitario público, con el pasaje del ISEF a la UdelaR.

definiendo la patología y orientando la clínica. Las investigaciones sobre el desarrollo, crecimiento y maduración del infante humano vinculado a transformaciones del sistema nervioso y sus posibilidades de adaptación tomarán centralidad en la producción científica y en el tipo de explicaciones que orientarán las prácticas en el ámbito sanitario, e indirectamente en el educativo.

En este contexto, Ernest Dupré, en 1905, describe el síndrome de debilidad motriz[5] en función de la observación de que todo débil mental posee a la vez alteraciones y retraso en su motricidad, y anuncia la ley del paralelismo psicomotor, estableciendo relaciones entre el desarrollo de la motricidad y el de la inteligencia. La importancia atribuida a esta figura en el ámbito psicomotor radica, además, en que sostuvo la independencia de la debilidad motriz de un posible correlato neurológico, rompiendo con los presupuestos de correspondencia biunívoca entre la localización neurológica y las perturbaciones motrices de la infancia (Bergés, 1988; Levin, 1991). Cuenta la anécdota que Dupré llega a estas ideas a partir de la observación de su valet que era muy torpe, pero no era para nada tonto. El neurólogo francés hizo la sencilla aseveración: se puede ser débil motriz, sin ser "débil" [6]. En este sentido es interesante la tesis que sostiene el psicoanalista Jean Bergès por la cual la clínica psicomotriz toma su nacimiento en la "transferencia de un neurólogo con su valet" (Bergès, 1988, p.2). La originalidad del síntoma psicomotor surge como aquello que evidencia una problemática que no puede ser explicada por causas anatómicas o fisiológicas, pero que guía una posible cura, y a la vez, traduce y produce un cierto patrón de lo sano y de lo enfermo. Su deriva pedagógica, su extensión a la profilaxis de la población, su estudio en términos de desarrollo "normal", son posteriores.

El síntoma psicomotor al comprometer la apariencia, demanda la mirada.

> (...) No se trata de aquello del disfuncionamiento psicomotor que el terapeuta pueda ver, sino de lo que el sujeto que padece de un síntoma psicomotor, da a ver, ofrece a la mirada. (González, 2005, p. 56)

[5] El síndrome de debilidad motriz presenta sincinesias (movimientos involuntarios que acompañan la acción), paratonía (incapacidad de relajar voluntariamente una musculatura) e inhabilidades, sin que ellas puedan ser atribuidas a daños o lesiones extrapiramidales.

[6] Como referencia a debilidad mental.

La discusión sobre el síntoma acompañó la producción del saber psicomotriz, y suele ser el eje de delimitación y diferenciación discursiva entre las diferentes corrientes, entre las concepciones de educación, reeducación y terapia, y en la selección de los métodos o técnicas de intervención. Pero el proceso llevado adelante, a pesar de sus contradicciones, se ha sostenido fundamentalmente en la comprensión (y en cierta medida en la defensa) de la patología como padecimiento que convoca el auxilio y no como anomalía. Más cerca de la escucha del sufrimiento y su historia, que de una suerte de objetivación de la enfermedad. La falta de una explicación orgánica, de una evidencia física, instaura la posibilidad de un saber, genera su productividad en términos prácticos, y también epistémicos. La psicomotricidad surge de esta falta instituyente que pondrá en tensión dos discursos, aquel que trae aparejada la raíz "psico" y el que representa el vocablo "motriz". El sello de identidad de este campo naciente es la búsqueda de distancia de los discursos originales, distancia de comprender o ver al cuerpo como organismo, distancia de ver al movimiento como neurofisiológico, distancia de ver al síntoma como evidente e irreductible. La frontera entre lo motor y lo psicomotor ha sido un espacio privilegiado de producción de saber, que le dio identidad al campo teórico y fenoménico de la psicomotricidad (de León, 2014). Otro proceso significativo ha sido el pasaje de lo psicológico a lo psicoanalítico, proceso para nada parejo ni acabado, y que conlleva sus propias interrogantes. De todas formas, resulta evidente, que según el encuadre teórico de este supuesto "psico" y de la mayor o menor prioridad dada al dato neurobiológico, se establecen una práctica y una técnica educativa y terapéutica diferentes, donde cuerpo, movimiento, desarrollo, niño, sujeto y lenguaje constituyen objetos teóricos evidentemente distintos.

En un principio las propuestas estaban pautadas fundamentalmente por la psicología genética, buscando incidir en el desarrollo de la inteligencia a partir del movimiento, cualquiera fuera la etapa del desarrollo en que se encontrara el niño. Al decir de Cerutti (1996: 2) "Saber y técnica parecen aquí corresponderse en forma lineal, trabajando en base a programas con cronologías detalladas y sistematizadas". A partir de la década del sesenta la psicomotricidad irá evolucionando de una técnica en reeducación de niños con alteraciones motrices, a un área de conocimiento e intervención educativa y terapéutica. Cobran relevancia la mirada sobre la afectividad en el desarrollo infantil y en el proceso de aprendizaje, y las prácticas psicomotrices buscan

principalmente en la teoría psicoanalítica las explicaciones a ciertos fenómenos que ocurren en la praxis. Autores como Sigmund Freud (1856-1939), Melanie Klein (1882-1960), Jacques Lacan (1901-1981), Wilhelm Reich (1897-1957), Paul Schilder (1886-1940), Francoise Dolto (1908-1988), Donald Winnicott (1896-1971) y Maud Mannoni (1923-1998) serán tomados como referencia teórica y marcarán en algunos países, un viraje importante en el desarrollo de la psicomotricidad. Por un lado, se comienza una etapa cuya intención es la de producir una teoría propia de la psicomotricidad a partir del análisis de la práctica, y por otra parte se da el crecimiento y desarrollo de una serie de corrientes vinculadas a la educación que fundamentalmente en Francia, constituirán la práctica psicomotriz educativa[7]. Paralelamente, se producían en el mundo anglosajón estudios de naturaleza distinta, más vinculados a las teorías del desarrollo motor y el aprendizaje motor (Rocha, 2012), cuyas producciones afectaron u aportaron al campo científico y profesional de la educación física, de manera más central que sobre la psicomotricidad en proceso de construcción. Es así que esta disciplina o técnica evolucionó a partir de cuatro grandes tradiciones: la francesa, la danesa, la alemana y la norteamericana. Este panorama heterogéneo podría llevarnos a postular como psicomotricidad materialidades históricas bien distintas. No obstante, son esas tradiciones las que asumieron esta referencia epistémica y acordaron la conformación del Forum Europeo de Psicomotricidad para consolidarla.

> El Forum Europeo de Psicomotricidad nace en Marburg (Alemania) en mayo de 1995, en una reunión a la que asisten representantes de quince países europeos (Alemania, Austria, Bélgica, Dinamarca, Eslovenia, España, Francia, Holanda, Italia, Luxemburgo, Noruega, Portugal, República Checa, Suecia y Suiza). Allí se decide, fundamentalmente, adoptar el término psicomotricidad como el núcleo en torno al cual ha de girar la actividad de este grupo internacional, constituir una estructura (el *Forum*) que a través de los trabajos de una comisión estatutaria deberá dar los pasos necesarios para llegar a ser una asociación o federación internacional, y organizar un congreso europeo de psicomotricidad. (Berruerzo y Adelantado, 2000, p. 28)

[7] Prácticas psicomotrices con niños “supuestamente normales” llevadas adelante en instituciones educativas.

Dadas las características de este trabajo se presentan de modo sintético las principales manifestaciones en el siguiente cuadro:

Tradiciones	**Principales manifestaciones**
Danesa: 1940	Eutonía y Educación del ritmo, el movimiento y la relajación. Gerda Alexander, Ingrid Prahm y Marussia Bergh
Alemana: 1955 Motología	Tratamiento psicomotor por ejercicios: Kiphard, Schilling Integración sensorial: Ayres La perspectiva de la estructura del conocimiento Schilling y Zimmer. La perspectiva de la construcción de la identidad La perspectiva ecológica-sistémica
Francesa: 1950 (Wallon, Ajuriaguerra) Dos vertientes separadas: Clínica y Educativa	Programa de ejercicios psicomotores: Guilman, Soubiran Stambak Educación psicomotora Pick y Vayer Psicocinética: Le Boulch Educación Vivenciada (primera etapa) Lapierre y Aucouturier Psicomotricidad relacional y Análisis corporal: Lapierre Educación y Terapia Psicomotriz: Aucouturier Relajación terapéutica: Bergès
Norteamericana: 1950 Aprendizaje Motor Gesell, Bruner, Guilford	El método de sobre estimulación de Doman y Delacato Educación perceptivo- motora de N. C. Kephart Modelo integrado del comportamiento perceptivo motor: Cratty

Algunos de estos autores provenían de la educación física, pero su práctica se distanció de la misma y generó una línea propia dentro de la psicomotricidad de desarrollo teórico y profesional independiente de la EF como es el caso de Kiphard, Vayer, Lapierre, Aucouturier entre otros, o una propuesta de transformación de la educación en general como propuso Le Boulch (Maigret, 1976).

La psicomotricidad y sus cuerpos

A partir del breve desarrollo presentado podríamos sostener que la psicomotricidad es un campo joven, con debilidades epistemológicas, cuya base científica está en el entrecruzamiento de teorías provenientes de la neurofisiología, la psicología, la pedagogía y el psicoanálisis. No es nuestra intención dar cuenta de una definición acabada, sino presentar algunos problemas que entendemos constitutivos del campo denominado “psicomotricidad”, con el fin de ponerlos en relación con el campo de la EF.

Dado lo expresado anteriormente un primer problema epistemológico y práctico puede verse claramente representado en la palabra "psico-motricidad" que, como signo, significa o busca dar cuenta de una relación compleja. Pero la necesidad de formular un vocablo que ponga en relación "lo psico" en tanto mente, espíritu, alma o pensamiento, y lo "motriz" como representación de cuerpo, movimiento, percepción, sensibilidad o acto, supone a la vez su separación. Este problema podríamos sostener era parte sustancial del pensamiento cartesiano. En las Meditaciones metafísicas, René Descartes plantea una separación entre cuerpo y mente aparentemente radical "…es cierto que ese yo, es decir, mi alma, por la cual soy lo que soy, es entera y verdaderamente distinta de mi cuerpo, y puede ser o existir sin él." (Descartes, 2011:335). Pero a la vez "duda" de esta separación en la misma meditación:

> La naturaleza también me enseña por esos sentimientos de dolor, de hambre, de sed, etc., que no estoy solamente alojado en mi cuerpo como un piloto en su navío, sino que, más allá de ello, estoy unido a él muy estrechamente, y confundido y mezclado de tal manera que compongo con él como un solo todo. Porque si no fuera así, cuando mi cuerpo es herido no sentiría por ello dolor, yo, que no soy sino una cosa que piensa, sino que percibiría esa herida mediante el solo entendimiento, como un piloto percibe mediante la vista si algo se rompe en su barco; y cuando mi cuerpo tiene necesidad de beber o de comer, conocería simplemente eso mismo sin ser advertido de ello por sentimientos confusos de hambre y de sed. Porque, en efecto, todos esos sentimientos de hambre, de sed, de dolor, etc., no son otra cosa que ciertas maneras de pensar que provienen y dependen de la unión y como de la mezcla del espíritu con el cuerpo. (Descartes, 2011: 337)

Por lo tanto, este problema no se inaugura a nivel discursivo con la psicomotricidad, en tanto problema filosófico trascendental, pero podríamos sostener que ella surge y se constituye a partir de teorizar y explicar esta relación problemática, e incluso buscar eliminarla. El saber psicomotriz se orientará de forma recurrente y permanente a superar el dualismo cartesiano fundante de la modernidad, a partir de diferentes explicaciones teóricas. En este sentido la idea de *globalidad* del ser humano, en especial del niño, se constituyó en un eje estructurador de la teoría psicomotriz, que algunas líneas actuales tienden a cuestionar.

El segundo problema que ha construido el discurso psicomotriz ha sido la discusión sobre su objeto de estudio. El debate epistemológico se centra en dos posibles objetos, el movimiento y el cuerpo, que ambos continúan funcionando como temáticas centrales. Podemos sostener que la psicomotricidad en sus comienzos consideraba al movimiento como el objeto de su práctica, basada en la relación entre la motricidad y la inteligencia, y en el estudio de las bases neurobiológicas del movimiento (perfil psicomotor, testificaciones de diversa índole, escalas cronológicas de rendimiento, patrones de maduración, etc). Pero a partir del camino iniciado por Wallon, continuado por Ajuriaguerra, posteriormente por Bergès, y fundamentalmente bajo la influencia del psicoanálisis, muchos psicomotricistas modificaron su mirada y comenzaron a centrar su discurso en la noción de cuerpo.

Según Le Camus (1986) el desarrollo de la psicomotricidad sigue un proceso que va desde el cuerpo hábil, al cuerpo significante, pasando por el cuerpo consciente. El cuerpo de la psicomotricidad es en última instancia un "cuerpo sutil". Las líneas con mayor asiento en la teoría psicoanalítica propondrán un cuerpo pasivo, receptáculo de las experiencias, un cuerpo como "marca", como registro de la historia afectiva. Por su parte Levín (1991) plantea que el campo psicomotor ha evolucionado atravesando tres cortes epistemológicos que fueron modificando y delineando un accionar clínico específico: las prácticas psicomotrices reeducativas centradas en un cuerpo instrumental, la terapia psicomotriz en función del cuerpo consciente y/o un cuerpo en movimiento; y la clínica psicomotriz que toma como referencia a un sujeto con un cuerpo. Si bien cada etapa sucedió a la siguiente, no la descartó, por lo que estás formas de concebir al cuerpo y al sujeto conviven, se yuxtaponen y continúan tensionando la teoría y la práctica psicomotriz.

En función de lo desarrollado hasta el momento, y del interés de este trabajo investigativo, proponemos cuatro categorías de análisis del discurso psicomotriz que nos permitan rastrear la relación cuerpo, saber y conocimiento que caracteriza aquello que se conoce bajo el término de psicomotricidad, con el fin de establecer relaciones con el campo de la EF. Ellas son cuerpo instrumental, cuerpo consciente, cuerpo significante, y sujeto con un cuerpo en movimiento. Como forma de explicitar brevemente sus características se presenta el siguiente cuadro.

Categorías	CUERPO INSTRUMENTAL	CUERPO CONSCIENTE	CUERPO SIGNIFICANTE	SUJETO CON UN CUERPO
Discurso teórico instituyente	Neurofisiología Superación dualismo cartesiano por el paralelismo cuerpo-mente	Psicología genética Superación del dualismo por la relación inteligencia, motricidad y afectividad. Sujeto bio-psico-social.	Psicología, Psicobiología, Psicoanálisis extrapolado Psiquiatría del lactante Superación del dualismo por la idea de globalidad. Noción de sujeto vinculada a la noción de persona, individuo.	Psicoanálisis Superación del dualismo cartesiano por un sujeto dividido con un cuerpo imaginario, simbólico y real.
Práctica psicomotriz	Reeducación psicomotriz Herramienta o medio para recuperar lo perdido. Prácticas dirigidas y estructuradas en función de un balance o perfil psicomotriz y un diagnóstico médico.	Educación, reeducación y terapia Prácticas clínicas centradas en la estructuración de praxias y gnosias, especialmente esquema corporal (como representación espacial), espacio, tiempo, objeto y causalidad El movimiento y el cuerpo al servicio de otros aprendizajes o desarrollos: inteligencia, afectividad y/o autonomía.	Educación y terapia psicomotriz Mirada centrada en la comunicación y la expresión del cuerpo. Relación corporal entre el cuerpo del terapeuta y la persona del paciente. Comprender y operar sobre un cuerpo a medida que este comienza a moverse, sentir, emocionarse, y esto se manifiesta tónicamente como una totalidad.	Clínica psicomotriz. Mirada centrada en un sujeto deseante con un cuerpo Sujeto y cuerpo como efecto del lenguaje Transferencia (en lugar de empatía, vínculo o comunicación corporal) Vertiente simbólica y no expresiva

Categorías	CUERPO INSTRUMENTAL	CUERPO CONSCIENTE	CUERPO SIGNIFICANTE	SUJETO CON UN CUERPO
Objeto/s organizadores del discurso psicomotor	Movimiento (déficits de mov.) como problema central. Cuerpo como máquina neurobiológica que funciona defectuosamente y hay que reparar. Balance psicomotor, desarrollo psicomotor como desarrollo psicobiológico.	Cuerpo propio, esquema corporal, conducta o comportamiento motor. Conciencia corporal	El cuerpo en movimiento: parámetros psicomotores (tono corporal, postura, mirada, gesto, juego, movimiento, etc.) empatía tónica, diálogo corporal, expresividad psicomotriz, producciones fantasmáticas. Diferentes niveles de integración del cuerpo y el movimiento.	Sujeto Lenguaje Estadio del espejo como proceso fundamental en la construcción de la noción de cuerpo. Estructura de los trastornos psicomotores y no sus síntomas.
Principales representantes	Guilmain, Soubiran, Kiphard, Schilling, Ayres	Gerda Alexander, Pick y Vayer, Le Boulch, Schilling y Zimmer, Gilford, Bruner,	Aucouturier, Lapierre,	Bergès, Levin, Leticia González
Relación salud-enfermedad	Médico reeducativa.	Psicopedagógica.	Educativa o Terapéutica en función de las alteraciones en la comunicación.	Síntoma psicomotor como apariencia y ficción, no como elemento de corte.

Relaciones entre la psicomotricidad y la EF en Uruguay

Es importante destacar que el desarrollo de la psicomotricidad en el Uruguay presenta interesantes particularidades. Se inicia tempranamente (para los tiempos de construcción general del campo), participa de un proceso de institucionalización en la UdelaR que le permite consolidarse como una profesión independiente en el país con una formación específica, y en términos científicos su producción teórica se realiza en el ámbito universitario, con vínculos internacionales consolidados. Más allá de sus transformaciones, que desarrollaremos a continuación, la psicomotricidad uruguaya está claramente influenciada por la tradición francesa (Mila, 2008; Cerrutti, 1996) y por su inscripción en la FMED de la UdelaR.

> La singularidad es que quien cobija a la Psicomotricidad (concebida en ese entonces sólo como una técnica) es el Instituto de Neurología de la Facultad de Medicina de la Universidad de la República. En dicho marco institucional, la psicomotricidad se desarrolla, creándose a partir de 1978 la formación universitaria de psicomotricistas, primero como técnicos en reeducación psicomotriz, y a partir del año 1990 con una estructura académica de Licenciatura y con un perfil de egreso consolidado como un profesional con un ejercicio liberal de la profesión1. (Mila, 2008:39)

Así como la psicomotricidad clínica francesa determinó la formación inicial de los Técnicos en Reeducación Psicomotriz, el Licenciado en Psicomotricidad surge bajo la influencia de la psicomotricidad educativa francesa, siendo Aucouturier la figura central sobre la que se desarrolló la psicomotricidad uruguaya desde la década de los 90 a la actualidad. Dan cuenta de esto, permanentes intercambios académicos tales como visitas periódicas a Montevideo organizadas por la FMED, pasantías de estudio de psicomotricistas uruguayos en su escuela, difusión permanente de la bibliografía del autor, así como creación de grupos de estudio y centros de práctica públicos y privados siguiendo su enfoque teórico-práctico y su tecnicidad. Un nuevo campo de actuación se consolida con la integración a los jardines de infantes, guarderías y escuelas, y la participación en equipos interdisciplinarios ya no sólo médicos, sino también educativos. En la década del 2000, con un nuevo plan de estudios, este proceso se consolidará y ampliará incorporando la temática de envejecimiento y vejez, con lo que las franjas etáreas tradicionalmente vinculadas a bebés, niños y adolescentes, se extienden a todo el ciclo vital.

Durante este periodo de creación y consolidación de la psicomotricidad como campo académico y profesional en Uruguay, la formación en EF surgida casi medio siglo antes, también vivenciaba importantes transformaciones que provocarían a la postre su ingreso a la UdelaR el 1 de enero del 2006. No obstante, es importante señalar que, durante el lapso estudiado, el ISEF constituía un centro de formación terciario dependiente del Poder Ejecutivo uruguayo a través de sucesivos ministerios[8].

Entre el 1978 y 2006 se implementaron en la EF superior tres diseños curriculares. El plan de estudios de 1981 de 3 años de duración, cuya titulación era de Profesor de Educación Física, el plan de 1992, también de profesor de EF producto de un importante proceso de transformación académica del cual deviene la incorporación de la investigación al curriculum y el plan del 2004 de Licenciado en EF, aprobado en el marco de las conversaciones y transformaciones previas al ingreso a la UdelaR.

Dada nuestra preocupación por conocer la realidad del componente disciplinario de la psicomotricidad que ha ocupado espacio académico en la EF uruguaya, nos propusimos poner en relación los marcos teóricos que sostuvieron los diferentes diseños curriculares de las formaciones en psicomotricidad y en EF durante el lapso definido, analizando las bibliografías de todas las unidades curriculares (UC). Como primer paso buscamos identificar en las propuestas de EF la presencia de referentes teóricos de cada una de las tradiciones de la psicomotricidad, para en un segundo momento identificar el lugar que estos autores ocupaban en los diseños de la EUTM. Finalmente atravesamos estos resultados por las distintas categorías elaboradas.

En el cuadro se presentan en forma esquemática los resultados obtenidos.

ISEF, MTD	**Licenciatura en Psm. EUTM, FMED, UdelaR**
Plan 1981: Prof. de EF (terciario) KIPHARD (Gim. I, II y III) LE BOULCH: Int. Teor Educ, Gim. I, II, III, Gim. Esp., Ps Ap	**Plan 1978: Técnico en Reeducación Psicomotriz (universitario)** Sin bibliografía. Referencia a los autores de las técnicas psicomotrices

[8] Inicialmente Ministerio de Educación y Cultura. Entre 2000 y 2005 Ministerio de Deporte y Juventud. Posteriormente, Ministerio de Turismo y Deporte.

Plan 1992: Prof. de EF asimilado a Lic. EF (terciario) LAPIERRE: EF Especial I y II LE BOULCH: Gimnasia I, II, III, Gimnasia Artística I y II, Juego y Deporte Excepcionales, Psic. del Aprendizaje, TEPRADE I y II, TEPRADE IV Excep. PICK Y VAYER: TEPRADE I, II, III	**Plan 1990: Lic. en Psicomotricidad (universitario)** LE BOULCH: Psicomotricidad II (citado sólo como texto para dos de los nueve módulos de la UC, Desarrollo psicomotor y Evolución del gesto gráfico) LAPIERRE: Psicomotricidad II (citado sólo como texto para uno de los nueve módulos de la UC: Expresividad psicomotriz) y Psicomotricidad III (textos escritos con Aucouturier)
Plan 2004: Lic. EF (universitario) LAPIERRE, A. Gimnasia, Fitness, Educación Física Adaptada (bibliografía complementaria) LE BOULCH, J. Motricidad y Aprendizaje, Pedagogía de la EF (bibliografía complementaria).	**Plan 2006: Lic. en Psm (universitario)** LE BOULCH: Desarrollo psicomotor. LAPIERRE: Psicología II, Psicomotricidad II; Psicomotricidad III (textos escritos con Aucouturier)
- Formación biológica centrada en fisiología del ejercicio (aparato locomotor, cardiovascular y respiratorio). - Hegemonía de lo motor: conducta motora, aprendizaje a través del movimiento, ap. motor, motricidad. - Lo pedagógico y lo didáctico como elementos estructuradotes. - Ausencia de bibliografía psicoanalítica.	- Formación biológica centrada en desarrollo del SN. - Ausencia de bibliografía específica de aprendizaje motor. - Lo preventivo y terapeútico como estricturador. Escasa bibliografía de educación y enseñanza (tanto en términos de teoría de la enseñanza, como de su dimensión más tecnológica). - Abundante bibliografía psicoanalítica.

Como podemos visualizar en el esquema anterior los autores referenciados en los tres planes del ISEF se centran en la psicomotricidad instrumental y cognoscitiva alemana y francesa. Todos ellos son profesores de EF vinculados inicialmente al ámbito de la EF especial, preocupados por el movimiento como instrumento del sujeto conciente, ya sea para mejorar los estándares de habilidad motriz, como para impulsar el desarrollo de la inteligencia. Por otra parte, son autores prescindibles en los tres planes de formación en psicomotricidad, tanto en su vertiente clínica como educativa. El caso de Lapierre es algo diferente, ya que desde 1968 hasta 1980 investigó y publicó con Aucouturier, principal referente de la psicomotricidad en los planes de 1990 y 2006. Los textos conjuntos son citados en varios cursos. No obstante, Lapierre en los planes de EF, parece vinculado fundamentalmente a situaciones especiales más

que a fundamentar científicamente la EF (excepcionales para el plan 1992 y EF adaptada para el plan 2004), como parece ser el caso de Le Boulch al observar los cursos de los que es parte significativa de la bibliografía obligatoria. En este sentido pudimos advertir tanto en el análisis de los documentos nacionales, como en la profundización a nivel europeo del tema abordado, una discrepancia entre la representación naturalizada en la EF sobre la importancia de las ideas de Le Boulch, y el papel efectivamente ocupado por este autor en el desarrollo del campo de la psicomotricidad. Esto parece conducir a sostener que aquello que en EF se entiende como *la* psicomotricidad refiere a una problemática y a una construcción de un discurso propio de la EF.

A modo de cierre

Como conclusiones primarias de este trabajo, nos parece interesante plantearnos los siguientes hilos argumentativos:

• La preocupación por la educación integral, un problema epistemológico: en un trabajo anterior [9]sosteníamos que la EF se ha constituido como una disciplina entendida en dos sentidos necesariamente diferenciables, como educación del cuerpo en tanto pedagogía corporal, o como un campo de saberes (prácticos) cuyos profesionales tienden a trasmitir en tanto capital cultural, sin una preocupación epistémica (Torrón y Ruegger, 2012). Los datos obtenidos hasta el momento parecen dar cuenta de que el vínculo entre el discurso de la psicomotricidad y la EF se asentó en la primera de estas dos posibilidades, radicalizándola, pero no inaugurándola. En el análisis del plan 1981 encontramos en la bibliografía del curso de Gimnasia a Ernest Kiphard, considerado el padre de la psicomotricidad alemana, quien en 1968 junto a Helmut Hünnekens postuló el concepto "educación a través del movimiento" de gran relevancia posterior. En el diseño curricular siguiente el principal referente es Jean Le Boulch (autor más citado tomando todas las UC del plan) cuya propuesta, la psicocinética, es definida por el autor como un "método general de educación que utiliza como material pedagógico el movimiento humano en todas sus formas" (Le Boulch, 1972: 17). Los efectos de estos planteos contribuyeron a consolidar a la EF como práctica pedagógica y no

[9] La referencia a primeras conclusiones refiere a que los datos obtenidos del análisis de las bibliografías necesitan para una mayor fiabilidad de lo aquí enunciado, ser complementados y entrecruzados con el análisis de otras fuentes previstas en el diseño de la investigación.

como enseñanza de un saber. El compromiso expreso era con la educación integral, y la preocupación por conocer y hacer conocer las prácticas corporales sistematizadas como parte del capital cultural producido, no constituyó (ni constituye) el eje de sentido de la EF[10].

- Sofisticación del discurso biológico y pedagógico fundante de la EF: si partimos de la idea de que la EF surge en oposición a la artificialidad de la gimnasia en el marco de un discurso de cientificidad y normalización (Crisorio, 2007), la asimilación del discurso naciente de la psicomotricidad por la EF no constituye una transformación sino la continuidad de las mismas intenciones. La fisiología como discurso que le dio origen y argumento a la EF modificó su agenda de investigación desde la preocupación por el organismo en la relación a la higiene, hacia el cerebro en relación al movimiento, forjando nuevas formas de normalidad para el control poblacional y el funcionamiento social (en las que surge y se consolida la psicomotricidad). El corrimiento de la fisiología del ejercicio (centrada en las grandes funciones humanas afectadas por la vida urbana) a la neurofisiología preocupada por el desarrollo de la inteligencia, instala un nuevo discurso del cuerpo, del cual las actuales neurociencias son su continuidad paradigmática. Este cuerpo consciente gobernado por el sistema nervioso central desplaza la preocupación por el hardware de la máquina humana al software. En este proceso surgen y toman centralidad en la EF una serie de objetos específicos como: coordinación, esquema corporal, conducta psicomotora, inteligencia motriz, resolución de problemas motores, jugador inteligente, etc.

La sofisticación del discurso pedagógico se vincula al desarrollo de la psicopedagogía en el curriculum. En un contexto de época donde el aprendizaje ocupó el lugar central del proceso educativo, desplazando al saber en la enseñanza (Behares 2008, 2010, y 2015), la psicología evolutiva se constituyó en el discurso hegemónico del cientificismo ideológico del SXX, que dio sentido a la EF como tecnología educativa.

- Un cuerpo extenso, un sujeto unificado: otro de los elementos centrales que los diferentes autores exponen al momento de delimitar objetos teóricos y fenoménicos que caracterizan a la EF (y a la psicomotricidad) es el compromiso

[10] Es común encontrar en las fundamentaciones de los programas estudiados la referencia al deporte, la gimnasia, los juegos, las actividades en la naturaleza, etc. como “agentes de la EF” o “agentes educativos”.

expreso con lo corporal. Este es un problema central de toda posible teoría de la educación física, ya que tanto desde la escena representada profesionalmente en tanto actores sociales que cumplen con el rol que les es adjudicado (Goffman, 1993), como desde una lectura genealógica, historiográfica o arqueológica nos encontraremos con una preocupación por el cuerpo y una vinculación con la trasmisión de ciertas prácticas corporales como compromiso disciplinar. Pero el cuerpo, el cuerpo real[11] y aquello que del cuerpo en tanto representación podemos decir, son elementos radicalmente diferentes que la educación física de base positivista no ha identificado claramente. En esta búsqueda por "decir" qué entendemos por cuerpo, por representar algo que pueda dar cuenta de esa corporeidad puesta especialmente a significar en nuestra enseñanza, el cuerpo se nos escabulle, se nos hace permanentemente falta. En los dos campos analizados, esto ha significado un recorrido desde un cuerpo objeto de las ciencias naturales a un cuerpo sujeto propio de las ciencias humanas y sociales. Pero, el desarrollo de la investigación parece dar cuenta que la influencia de la psicomotricidad en la EF se remite al cuerpo instrumental y al cuerpo consciente en función de las categorías definidas. No se encontraron referentes específicos de la categoría cuerpo significante, ni del quiebre epistemológico que implica referir a un cuerpo efecto del lenguaje. Esto entendemos tiene relación con la ausencia total del psicoanálisis en las bibliografías de los planes de EF y podríamos concluir que continúa funcionando hacia la interna del campo disciplinar un cuerpo tangible, manipulable, medible y controlable. Una representación de cuerpo que circula *cómodamente* entre la física y la biología, pero en la educación.

Nos parece entonces importante preguntarnos, ¿por qué la EF recortó de la psicomotricidad sólo los discursos instrumental e intelectualista? Una posible explicación puede encontrarse en que le interesó adscribir a la solución y no al problema. La EF tomó la idea de globalidad que permitía defender una formación integral y un legitimarse en el sistema educativo, pero no el

[11] La referencia al *cuerpo real* es intencionalmente sostenida desde el discurso psicoanalítico, donde tomando distancia de la noción médico clínica clásica, el cuerpo aparecerá como un lugar de inscripción significante. Lacan propone hablar de cuerpos: "[…] me di cuenta que consistir quería decir algo, a saber (...), que era preciso hablar de cuerpos, que hay un cuerpo del imaginario, un cuerpo del simbólico (...) y cuerpo del real del cual no se sabe cómo precede" (Lacan, 1976-77, clase del 16/11/76 citado por Fernández, 2009).

dilema que la psicomotricidad tenía en su seno y que la ha hecho continuar teorizando su práctica. La escasa preocupación por el saber que caracterizó a la EF en tanto tecnología educativa (Rodríguez Giménez, 2012) encontró en el discurso de la psicomotricidad una solución práctica más que un problema teórico, a la que asumió como verdad sobre la que edificar el aparato tecnológico de la enseñanza, entendida como práctica pedagógica.

Bibliografía

Aisenstein, A. (1993). *Curriculum presente, ciencia ausente. El modelo didáctico en Educación Física: entre la escuela y la formación docente.* Buenos Aires: Miño y Dávila.

Bergès, J. (1988). Diagnóstico y terapia en psicomotricidad. *Revista Cuerpo y Comunicación.* Madrid.

Berruerzo y Adelantado, P. (2000). Hacia un marco conceptual de la Psicomotricidad a partir del desarrollo de su práctica en Europa y España, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 37, 21-33. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/118056.pdf

Behares, L. E. (2015). *Saber, sujeito y acontecimentos de ensino.* São Paulo: Mercado de Letras

Behares, L. E. (2010). *Saber y terror de la enseñanza*. Montevideo: Psicolibros.

Beahres, L. E. (2008). *Didáctica Mínima. Los Acontecimientos del Saber*. Montevideo: Psicolibros, Waslala. 2ª Edición.

Bracht, V. (1996). *Educación Física y aprendizaje social.* Córdoba: Vélez Sarsfield.

Cerutti, A. (1996). *La práctica psicomotriz en la educación. Del camino recorrido… al camino por andar.* Montevideo: Prensa Médica Latinoamericana.

Crisorio, R. (2007). Educación Física y biopolítica, *Temas & Matizes*, 11, 67-78. Recuperado de https://www.scribd.com/.../319749205/Ed-F-y-Biopolitica-Crisorio-pdf

De León, Cristina (2014) ***¿Y después del cuerpo significante?*** Recuperado de http://www.psicomotricidaduruguay.com/uploads/2014-10-23-01-43-35-0-document.pdf

Descartes, R. (2011). *Descartes.* Madrid: Gredos.

Fernández, A. M. (2009). Hablar de cuerpos. Saber de (los) cuerpos. En: *Actas del XII Encuentro Nacional VII Internacional de Investigadores en Educación Física*, Montevideo. Recuperado de: http://www.isef.edu.uy.

Goffman, E. (1993). La presentación de la persona en la vida cotidiana. Buenos Aires: Amorrortu.

González, L. (2009). *Pensar lo psicomotor. La construcción corporal y otros textos*, Buenos Aires: Eduntref.

Le Boulch, J. (1972). *La educación por el movimiento*. Buenos Aires: Paidos.

Le Camus, J. (1986). O *corpo* em *discussão: da reeducação psicomotora* às *terapias de mediação corporal*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Levin, E. (1991). *La clínica psicomotriz. El cuerpo en el lenguaje.* Buenos Aires: Nueva visión.

Maigre, A. y Destrooper, J. (1976). *La educación psicomotora*. Madrid: Morata.

Mila, J. (2008) *De profesión psicomotricista*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Rocha Bidegain, A. L. (2012). *El aprendizaje motor: Una investigación desde las prácticas* [en línea]. Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.813/te.813.pdf

Rodríguez Giménez, R. (2012). *Pensando la educación física escolar y no-escolar: estrategias en la constitución de saberes*, Conferencia em el VI Congresso Sulbrasileiro de Ciências do Esporte, Universidade Federal do Rio Grande – FURG. 13 al 15, set. 2012 (sin publicar).

Torrón, A y Ruegger, C. (2012). La educación física como objeto matemizable. *Didaskomai, Revista de Investigaciones sobre la enseñanza*, 3, 43-65.

Vázquez Gómez, B. (1989). *La Educación Física en la Educación Básica.* Gymnos, (s/d).

“Pensar lo que hacemos”. Un acercamiento a las concepciones de cuerpo y política en la mirada de Hannah Arendt

Nicolás Patierno[1]

Resumen

La propuesta de este escrito, el cual se enmarca la investigación correspondiente a la Maestría en Educación Corporal, se centra en el análisis y la problematización del cuerpo y la política a partir de una minuciosa e revisión de *La condición humana* (2014) y ¿Qué es la política? (2013) ambos textos pertenecientes a Hannah Arendt. Partiendo de la tesis de que es posible sistematizar una lectura respecto del concepto de cuerpo en la obra de la autora mencionada, en esta ocasión intentaré profundizar dicho análisis considerando la inclusión de algunos pasajes y ensayos no abordados hasta el momento.

Introducción

En contraposición al pensamiento filosófico tradicional, que supone que la política se encuentra en la esencia de todo ser humano, para Hannah Arendt, la política “nace en el *Entre-los*-hombres” (Arendt, 2013, p. 46). No existe algo así como una ley natural que acompañe todo nacimiento humano con un rasgo político predeterminado, de hecho “el hombre es a-político” (Arendt, *ibíd*.). Esto no significa una ruptura con la noción de política, sino una ruptura con la filosofía, más específicamente con la filosofía tradicional y contemplativa que se pronuncia ajena a los debates políticos. Para la autora en cuestión, las consecuencias del avance de la modernidad y los conflictos bélicos del

[1] FaHCE, CICES/IdIHCS-UNLP/CONICET nicolaspatierno@gmail.com

siglo XX ameritan un replanteamiento respecto del distanciamiento que supone la contemplación.[2] La alternativa que propone Arendt, ubica a la experiencia en el centro de la escena, esto se evidencia en dos movimientos: por un lado asociar la idea de política con la idea de acción y, por el otro, dirigir la mirada a las experiencias greco-romanas en busca de modelos en los que esta conexión ha sido plausible.[3]

Los ideales político-democráticos que atraviesan occidente tras las revoluciones modernas no dan cuenta de una perpetuidad respecto de los ideales greco-romanos en los que pretendió asentarse. Ni el ejercicio de la política constituye un espacio de diálogo, ni la ciudadanía es representada por la figura moderna "del político".[4] El hecho de que nos preguntemos hoy ¿Qué es la política? nos ubica frente a la necesidad de revisar las respuestas, si es que las hay, formuladas por la tradición. Fina Birulés, en su introducción a la compilación de ensayos titulada ¿Qué es la política? ubica el pensamiento político de Arendt entre dos acontecimientos ocurridos en la década de 1920: la influencia de la filosofía existencialista de Jaspers y Heidegger y la consolidación del movimiento nacionalsocialista en Alemania. "Ambas experiencias ponen en movimiento su necesidad de comprender, de evitar que la realidad

[2] Arendt suele describir los conflictos que atravesaron el siglo XX no solo con la connotación negativa que lógicamente se esperaría en sus análisis, sino que además proyecta su preocupación hacia el futuro. Esto se evidencia en varios pasajes del apartado titulado *Introducción a la política II:* "Nuestra pregunta actual (sobre el sentido de la política) surge de experiencias políticas reales: de la desgracia que la política ya ha ocasionado en nuestro siglo y de la mucho mayor que todavía amenaza ocasionar" (Arendt, 2013, p. 62). El agregado entre paréntesis es propio. En el mismo apartado también reflexiona respecto de la guerra y la política mencionando al diablo en la misma oración: "desde la primera guerra mundial hemos tenido que ver cómo cada diablo que la política nos presentaba era mucho peor de lo que a nadie se le hubiera ocurrido pintarlo" (Arendt, *ibíd*., p. 63).

[3] Este ejercicio atemporal de ruptura y revisión obligó a Arendt a tomar distancia de todo encorsetamiento teórico, al punto que incluso hoy en día es muy difícil ubicarla en una línea de pensamiento específica. Ella misma se muestra renuente a pronunciarse filósofa. Esto se evidencia en una entrevista llevada a cabo para la televisión alemana en 1964 en la que Arendt expresa: "Yo no pertenezco al círculo de los filósofos (…). No me siento en modo alguna una filósofa. Ni creo tampoco haber sido admitida en el círculo de los filósofos" (Arendt, 2005, p. 17).

[4] Estas críticas a la democracia y al devenir de la política en la modernidad se encuentran bien caracterizadas en un pasaje de *Introducción a la política I*: "El peligro es que lo político desaparezca absolutamente (…). No contribuye precisamente a tranquilizarnos constatar que en las democracias de masas tanto la impotencia de la gente como el proceso del consumo y el olvido se han impuesto subrepticiamente, sin terror e incluso espontáneamente" (Arendt, 2013, p. 49-50).

devenga opaca al pensamiento" (Birulés, 2013, p. 15). Es en esta necesidad de comprender, en contraposición a la pasividad que supone la aceptación de la verdad y su consecuente efecto revelador,[5] que podría rastrearse cierta preocupación por el devenir de la política a partir de la modernidad tardía. Esta preocupación por "el peligroso y a menudo brutal choque del hombre moderno con los hechos" (Birulés, *ibíd*.) la obligan a pararse desde un lugar crítico, activo y comprometido con la revisión de los fenómenos que dieron lugar a los conflictos del siglo XX.

Pensar la política desde la vita activa

La asociación, para resumir de modo aproximativo, entre la noción de política –interpretada como diálogo plural– y la *vita activa* –como encarnación de la ruptura con la tradición–, conlleva cierta problematización respecto del cuerpo y la condición humana. Dicho análisis supone la reivindicación de estas categorías con un pronunciado interés por la indignidad que acompaña el funcionamiento del cuerpo y sus necesidades (Collin, 2006). En este sentido, *La condición humana* (2014) resulta una obra fundamental para repensar el lugar que estos elementos ocuparon históricamente en occidente y el devenir de las actividades asociadas al cuerpo en la modernidad tardía.

> El factor igualador no surge de la naturaleza humana, sino de fuera (…). La igualdad política, por lo tanto, es el extremo opuesto a nuestra igualdad ante la muerte, que como destino común a todos los hombres procede de la condición humana (Arendt, 2014, p. 236).

Esta forma de ver la política como resultado de la relación entre los hombres, desligada de toda connotación esencialista y asociada a la idea de experiencia, podría entenderse como un llamado de advertencia frente al devenir de la política en biopolítica a partir de la modernidad tardía. Giorgio Agamben es quien resalta esta lectura afirmando que "casi veinte años antes de *La volonté de savoir*, Arendt había analizado el proceso que conduce al *animal*

[5] Cabe destacar que Arendt rechaza el concepto de verdad interpretándolo como un modo inactivo de aceptación de la realidad; "la verdad es siempre revelación" (Arendt, 2008, p. 40). En este sentido, la verdad y sus efectos podrían analizarse en relación a su poder totalizador, puesto que al aceptar pasivamente una verdad, estaríamos confirmando nuestra falta de juicio respecto a la misma, ubicando a "la verdad" en un lugar peligrosamente hegemónico.

laborans, y con él a la vida biológica como tal, a ocupar progresivamente el centro de la escena política del mundo moderno" (Agamben, 2013, p. 12).[6] Esta pasividad política que acompaña a la sociedad de masas –y que posteriormente se populizaría como biopolítica– es uno de los principales temores de Arendt, puesto que estas condiciones habilitan la posibilidad de resurgimiento de los totalitarismos.

En *Introducción a la política II* (2013) es posible advertir, con los pertinentes recaudos teóricos, el abordaje de algunos elementos comúnmente considerados biopolíticos. Cuando Arendt desarrolla algunas cuestiones sobre el sentido de la política y formula la pregunta: "¿tiene, pues, la política todavía algún sentido?" (Arendt, 2013, p. 62), inmediatamente remite a dos experiencias para profundizar el análisis sobre la temática planteada. En primer lugar, habla sobre la experiencia de los totalitarismos, advirtiendo que en estas modalidades de gobierno, "la vida entera de los hombre está politizada –con la consecuencia de que no hay libertad ninguna" (Arendt, *ibíd*.).

A partir de esta experiencia, específicamente moderna, en que la libertad se ve opacada por extremo y absoluto ejercicio de la política –inmiscuyéndose en la intimidad de los cuerpos–, es que cabe plantearse "si la libertad no comienza sólo allí donde acaba la política" (Arendt, *ibíd*.). A diferencia de los Antiguos, quienes consideraban la política y la libertad como categorías idénticas, en la modernidad estas categorías se hallan separadas por completo. La segunda reflexión que se desprende de la pregunta planteada al inicio del párrafo hace referencia al desarrollo de las posibilidades de aniquilación, las cuales se hallan estrechamente vinculadas al mismo espacio político en que fueron ideadas. Aquí la posibilidad de aniquilación jugaría un papel paradójico y polémico en la política, puesto que al atentar contra la vida, atentaría contra la idea misma de política moderna.

Aquí ya no se trata únicamente de la libertad sino de la vida, de la existencia de la humanidad y tal vez de toda la vida orgánica sobre la Tierra. La pregunta que aquí surge convierte todo lo político en cuestionable; hace

[6] Esta posibilidad de analizar la obra de Arendt en clave biopolítica es una propuesta desarrollada también por Anabella Di Pego (2010), quien retrotrae el análisis propuesto por Agamben respecto de *La condición humana*, hasta *Los orígenes del totalitarismo*. Esta lectura posible se evidencia en el análisis de la modernidad y su vinculación con la ciencia tradicional, el ascenso de lo social y las prácticas desarrolladas en los campos de concentración.

dudar de si bajo las condiciones modernas política y conservación de la vida son compatibles (Arendt, 2013, p. 62).

Bajo el sello de fenomenóloga –del cual muy probablemente la misma Arendt intentaría desligarse debido a su marcado rechazo a las rotulaciones–, comúnmente suele asociársele una interpretación de la política estrechamente vinculada a la experiencia. Esta caracterización se basada fundamentalmente en que, para Arendt, no solo la política, sino el propio pensamiento, "surge de los incidentes de la experiencia viva y debe seguir unido a ellos a modo de letrero indicador exclusivo que determina el rumbo" (Arendt, 1996, p. 20). Su intención de romper con la filosofía tradicional contemplativa y reivindicar el pensamiento activo sobre lo que hacemos cotidianamente, es la marca del pensamiento arendtiano y es la puerta de entrada a pensar el cuerpo y los discursos que lo atraviesan. "La vida activa no es solamente aquello a lo que están consagrados la mayoría de los hombres, sino también aquello de lo que ningún hombre puede escapar totalmente" (Arendt, 2008, p. 89).

Anteponer la idea de condición humana a la de naturaleza humana y problematizar sobre las actividades comúnmente consideradas mundanas, implica romper con dos moldes sostenidos por la tradición. La primera ruptura supone un distanciamiento con los esencialismos propios de las Ciencias Naturales –esencialismo fundamentado en la teoría de la evolución darwiniana y avalada por los métodos científicos propios de la ciencia moderna– que atribuyen cierta matriz irrenunciable a lo predeterminadamente humano (evidenciable en la concepción del cuerpo, la conducta, el desarrollo, el aprendizaje, etcétera). La segunda ruptura implica una influencia de las actividades agrupadas bajo la noción de *vita activa* sobre la vida contemplativa. De modo que, cuando Arendt propone pensar en lo que hacemos, "está sugiriendo que no se trata de investigar la naturaleza humana sino las actividades humanas en términos de la experiencia de éstas" (Birulés, 2013, p. 13). En palabras de la propia Arendt:

> Está en la condición humana que la contemplación permanezca dependiente de todos los tipos de actividades; depende de la labor que produce todo lo necesario para mantener vivo el organismo humano, depende del trabajo que crea todo lo necesario para albergar el cuerpo humano y necesita la acción con el fin de organizar la vida en común (Arendt, 2008, p. 89-90).

Quisiera detenerme en las implicancias de la labor para analizar la concepción de cuerpo y los entramados políticos que se tejen a su alrededor. La modernidad abrió paso a una caracterización particular de cuerpo asociada a la labor y reducida a una interpretación biológica. En esta línea de análisis, el cuerpo se encuentra retraído hacia sí mismo y preocupado por los requerimientos básicos de la vida orgánica. La tesis arendtiana que atraviesa *La condición humana* (2014) y podría resumirse como un creciente ascenso de lo social y de supremacía del *animal laborans* por sobre el *homo-faber* conlleva, constante y explícitamente, la preocupación por el cuerpo humano.

Con la inversión de las actividades hacia el interior de la *vita activa*, esto es, el desplazamiento del trabajo y la acción por la supremacía de labor, el cuerpo pierde su capacidad –precisamente humana– de distinción, de manifestación singular en la pluralidad de relaciones. El auge de lo social encabeza, radical y crecientemente, un proceso de masificación del cuerpo, despojando al mismo de su capacidad productiva –desplazada por la fabricación– y despojándolo también de toda posibilidad de acción –desplazada por la introspección y el reduccionismo a una vida meramente biológica–.[7] Esta preocupación de Arendt por el corrimiento de la acción es rastreable incluso en *Los orígenes del totalitarismo*, particularmente a la hora de describir el comportamiento de los prisioneros de los campos. El punto más alto de la dominación totalitaria, en esta línea de análisis, se evidencia en la ausencia de acción, en la imposibilidad de llevar a cabo algo nuevo, de tomar algún tipo de iniciativa. Los hombres en los campos se comportan como si fueran uno sólo, "Un Hombre de dimensiones gigantescas" (Arendt, 1998, p. 694).

Desde la perspectiva de Arendt, mientras que en una dictadura, la esfera privada no se ve afectada de forma sistemática; la dominación total, a través

[7] Un breve pasaje de *La condición humana* da cuenta de la interpretación arendtiana sobre la vida biológica y sus principales características: "esta vida biológica, accesible a la propia observación, es al mismo tiempo un proceso metabólico entre el hombre y la naturaleza, resulta como si la introspección ya no necesitara perderse en las ramificaciones de una consciencia sin realidad, ya que ha encontrado dentro del hombre –no en su mente, sino en sus procesos corporales– suficiente materia exterior para unirse de nuevo con el mundo exterior" (Arendt, 2014, p. 337). Desde esta perspectiva, la división entre sujeto y objeto desaparece, en su lugar podemos presenciar, con mayor énfasis desde la modernidad tardía, la fusión de sujeto y objeto en un organismo vivo que consume todo aquello que lo rodea. Esta victoria del *animal laborans* se basa en una supervivencia anclada en la incorporación de materia exterior, dónde el cuerpo –reducido a sus necesidades básicas–, ocupa el centro de interés de la economía y la política.

del terror y la ideología, afecta la vida privada y llega incluso a inmiscuirse en la intimidad de los cuerpos. Para el caso de los prisioneros, desde los traslados, el hacinamiento, el desnudo, la manipulación, la experimentación; la dominación total desarticula toda individualidad, toda posibilidad de acción, de espontaneidad, transformando a los hombres en especímenes del animal humano, en los que "se han tornado irreconocibles las características singulares de la existencia humana" (Di Pego, 2015, p. 216).

La acción como alternativa al auge de lo social

Retomando el análisis de la cuestión política, es posible advertir, entre de las principales preocupaciones de Arendt, la posibilidad real y factible, no solo de resurgimiento del totalitarismo como forma de gobierno, sino también de la consolidación de ciertos elementos totalitarios, tales como la constitución de una sociedad de masas y la anulación de la política. En contraposición a la peligrosa pasividad que supone el afianzamiento de una sociedad de masas constituidas en torno al *animal laborans* y a su actividad cíclica e improductiva, Arendt ubica a la acción como alternativa provista de "lo público, el mundo común, la política, la voluntad, el diálogo, el aparecer, el poder, la pluralidad, el héroe, la inmortalidad y la igualdad" (Collin, 2006, p. 128). En esta línea, la acción arrojaría cierta luz sobre la oscuridad del fantasma totalitario y la constitución de una política en que lo doméstico, lo privado y los problemas asociados al parentesco dejaron sin refugio alguno al individuo (Arendt, 2013). La explicación inmediatamente posterior al apartado titulado *El auge de lo social*, incluido en *La condición humana*, resume en pocas palabras la tesis por la cual la labor se abre camino al apropiarse incluso de la esfera pública:

> La emergencia de la sociedad –el auge de la administración doméstica, sus actividades, problemas y planes organizativos– desde el oscuro interior del hogar a la luz de la esfera pública, no sólo borró la antigua línea fronteriza entre lo privado y lo político, sino que también cambió casi más allá de lo reconocible el significado de las dos palabras y su significación para la vida del individuo y del ciudadano (Arendt, 2014, p. 48, 49).

Cuando las actividades agrupadas bajo la noción de la labor abandonan la esfera privada y se confunden con lo público se genera un movimiento hacia

el interior de la *vita activa* por el que la acción queda relegada al último plano. Lo social opaca la pluralidad, la posibilidad de manifestación en el espacio público. Para Arendt este espacio ocupa un rol fundamental en la política, puesto que al mismo tiempo que admite la posibilidad de intercambio, supone el abandono de cualquier tipo de sujeción. Es a partir de la modernidad tardía, que la sujeción a las necesidades afecta la posibilidad de participar activamente en la política y la noción de ciudadano se reduce a un mero laborante. Esta identificación común basada en la necesidad y satisfecha por los estados a través del movimiento cíclico del consumo, reúne a los hombres modernos en un laborar conjunto. Cabe aclarar que esta conexión no es sinónimo de intercambio entre iguales en el que existe la posibilidad de manifestar cierta singularidad, sino que, por el contrario, "esta contigüidad carece de los rasgos distintivos de la verdadera pluralidad" (Arendt, *ibíd*., p. 235). Es por lo hasta aquí desarrollado en relación al ascenso de lo social, que, para Arendt, el principal enemigo de la acción es la labor.

La labor, a diferencia de la acción, no requiere el pensamiento, sino simplemente el movimiento irreflexivo y repetitivo, el cual se enmarca en un ciclo de renovación constante. La acción –interpretada en pocas palabras como concepto cercano a la idea de libertad–se refiere a la capacidad humana de comenzar algo nuevo.[8] El fundamento de la acción radica en "el *factum* de que todo hombre en cuanto por nacimiento viene al mundo –que ya estaba antes y continuará después– es él mismo un nuevo comienzo" (Arendt, 2013, p. 66).

La acción implica igualdad y al mismo tiempo distinción. Cabe aclarar que la igualdad no se establece por pertenecer a la especie humana, es decir, que la acción no contempla una esencia natural e inalienable que comparten todos los seres humanos, esta característica correspondería a la labor. En contraposición a esta postura, desde la perspectiva arendtiana, la igualdad se construye, y es en ese proceso, a través del empleo del acto y la palabra que

[8] La libertad en relación a la acción, desde la perspectiva arendtiana, supone una ruptura respecto de la idea fundada en la Antigüedad, por la que la libertad requería el retraimiento sobre sí mismo y el distanciamiento con la política. Para referirse a este desplazamiento de la libertad en relación a la acción y ubicar a la misma (la acción) en el centro de la escena, Arendt sostiene: "Si el sentido de la política es la libertad, es en este espacio –y no en ningún otro– donde tenemos el derecho a esperar milagros. No porque creamos en ellos sino porque los hombres, en la medida en que pueden actuar, son capaces de llevar a cabo lo improbable e imprevisible y de llevarlo a cabo continuamente, lo sepan o no" (Arendt, 2013, p. 66).

los humanos son capaces de distinguirse entre sí.[9] En este sentido, el cuerpo es único y no está asociado a lo que *es* sino a lo que *hace*, pero este no es un hacer indecoroso, sinónimo de carga y desprovisto de pensamiento como históricamente fue concebido por la tradición, por el contario, se encuentra asociado a la experiencia, es indisociable del lenguaje y está singularizado por la posibilidad de aparición en el espacio común.

Bibliografía

Agamben, G. (2013). *Homo Sacer. El poder soberano y la nuda vida*. Valencia: Pre-textos.

Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona: Peníncula.

Arendt, H. (1998). *Los orígenes del totalitarismo*. Madrid: Aguilar.

Arendt, H. (2005). ¿Qué queda? Queda la lengua materna. Conversación con Günter Gauss. En *Ensayos de comprensión 1930-1954* (pp. 17-40). Barcelona: Caparrós Editores.

Arendt, H. (2008). *De la historia a la acción*. Buenos Aires: Paidós.

Arendt, H. (2013). ¿Qué es la política? Buenos Aires: Paidós.

Arendt, H. (2014). *La condición humana*. Buenos Aires: Paidós.

Birulés, F (2013). ¿Por qué debe haber alguien y no nadie? En Arendt, H. ¿Qué es la política? (pp. 9-42). Buenos Aires: Paidós.

Collin, F. (2006). Hannah Arendt: la acción y lo dado. En *Praxis de la diferencia* (pp. 127-150). Barcelona: Icaria.

Di Pego, A. (2010). Biopolítica y totalitarismo en Hannah Arendt. En Echevarría, P. y Vestfrid, P. (Coord.). *Tridecaedro: jóvenes investigadores en Ciencias Sociales de la UNLP* (pp. 62-74). La Plata: Editorial de la Universidad de La Plata.

Di Pego, A. (2015). *Totalitarismo y sociedad de masas en Hannah Arendt*. La Plata: Editorial de la Universidad de La Plata.

[9] Es en esta ruptura con la tradición y la concepción del espacio público como espacio abierto a la singularidad, que la idea de política –en línea con el minucioso análisis de Birulés (2013)–, podríamos problematizarlo desde la perspectiva arendtiana, no como un espacio de aceptación de la realidad, sino por el contrario, como un espacio propicio para la contingencia.

Antecedentes de la Educación Social y la Educación Popular

Nicolás Carriquiriborde[1]

Resumen

La presente comunicación intenta problematizar sobre dos conceptos que en el campo educativo aparecen con sentidos diversos y han generado un sinnúmero de discusiones en torno a sus orígenes, sus posibles vinculaciones, sus puntos de contacto, su abordaje e implicancias teóricas. Hablamos de lo que se denomina como educación social y educación popular.

Su abordaje en este trabajo cobra relevancia dado que es parte medular del proyecto de investigación que vengo llevando a cabo como becario de la Universidad Nacional de La Plata y donde vengo realizando mis estudios en la Maestría en Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Antecedentes del proyecto de investigación

El proyecto en cuestión se propone indagar los sentidos que se le otorgan a la Educación Física en experiencias de educación social desarrolladas en el marco de programas socioeducativos (Centros de Actividades Infantiles - CAI) y de educación popular (Bachilleratos Populares). En este sentido la elección del objeto de estudio parte de poder rastrear, indagar, analizar e interpretar los sentidos que se le otorgan a la Educación Física en ámbitos alternativos y colaterales al sistema educativo que delimitan aún más su especificidad y función.

[1] CICES/IdIHCS-UNLP/CONICET

El planteo del problema de investigación toma la noción de educación social esbozada por Violeta Núñez (1999) como aquella que

> atiende a la producción de efectos de inclusión social, cultural y económica, al dotar a los sujetos de los recursos pertinentes para resolver los desafíos del momento histórico. La educación social está en estrecha relación con las políticas sociales que establecen, en cada realidad particular, las posibilidades y/o imposibilidades para su despliegue (p. 26).

A su vez, la educación popular se define como "concepción político–pedagógica que implica la apropiación y resignificación de conocimientos socialmente válidos y la posibilidad de comprender la realidad para transformarla, junto con otros, de manera organizada" (Borzese, Costas y Wanger, 2011, p. 93).

En este marco las propuestas socioeducativas que se pretenden investigar incluyen a la Educación Física como parte de su propuesta educativa. Sin embargo, la práctica corporal que se propone intenta operar desde otras lógicas, una en articulación con el sistema formal y como política estatal en el marco de los CAI que se fundan como una política socioeducativa en el nivel de educación primaria "orientada a ampliar y fortalecer las trayectorias escolares y educativas de los niños y las niñas que requieren mayor apoyo pedagógico y acompañamiento para acceder y/o completar sus estudios, con el objetivo de cumplimentar plenamente el derecho a la educación" (Centros de Actividades Infantiles -CAI-, Ministerio de Educación de la Nación, 2010, p.); otra, los Bachilleratos populares, que se configuran como espacios autónomos de la institución escolar y como experiencia educativa que intentan disputar los discursos y prácticas hegemónicas del sistema educativo.

Puiggrós (1998) nos plantea que si pensamos la práctica educativa como un espacio de producción de sentidos diversos y antagónicos que pugnan por constituirse en discursos pedagógicos hegemónicos, además de las interpelaciones dominantes, debemos analizar aquellas no legalizadas y combatidas. Hacia este última cuestión apunta nuestra investigación, hacia el reconocimiento de los múltiples espacios institucionales, discursos pedagógicos y experiencias educativas que, sin ser necesariamente parte del sistema educativo, se constituyen en elementos elementales del campo educativo, abriendo discursos y prácticas educativas con otros sentidos que buscaremos desarrollar y problematizar.

Antecedentes de la educación social

Son varios los autores y autoras que coinciden en ubicar los orígenes de la educación social en Europa en el contexto de la Ilustración y de la instalación del nuevo orden moderno. Sin embargo, las concepciones sobre lo que es o debe ser la educación social muestran diferencias en el momento de darle un marco teórico de referencia y su ámbito de inserción territorial, esto es: las ideas de educación que producen, para qué sujetos, con qué o cuáles métodos, con qué finalidad y en qué contexto institucional.

Tanto Monteiro Machado (2011) como Krichesky (2011) coinciden en afirmar que los primeros desarrollos teóricos de la educación social provienen de Alemania y España (fundamentalmente del primero) más preocupada por la educación de los pobres, es decir, que son producciones teóricas que se dan en el nuevo escenario de la Modernidad, en el auge del capitalismo industrial donde una gran parte de la población ha quedado excluida y, por lo tanto, no ha logrado acceder a un trabajo ni a una educación en los términos que el nuevo orden mundial establece. Ahora bien estas preocupaciones tienen enfoques diversos y muchas de ellas provienen de teorías que entienden la realidad social semejante al funcionamiento del organismo donde el modo en que ésta se organiza es algo natural y cualquier mal funcionamiento es considerado un desvío, una especie de enfermedad que merece su tratamiento particular. De modo que el orden dominante, con el positivismo como arma eficaz moralizante, justifica la intervención social sobre esos grupos, esas poblaciones desviadas con el objetivo de mantener el funcionamiento social tal cual aquel considera y ordena.

Es en este contexto que acontecen en Europa distintas experiencias de educación por fuera de los ya consolidados sistemas educativos nacionales y que buscan atender a diversas problemáticas y sujetos que el Estado y sus instituciones no logran alcanzar. Según Monteiro Machado las manifestaciones de ella en países como Italia, Francia, Alemania, España y los anglosajones podrían resumirse en educación de adultos y formación para el trabajo, atención de la tercera edad, educación especial, educación para poblaciones en situación de pobreza, problemas raciales, de drogas, entre otros. Son experiencias que "combina(n) la prevención primaria y secundaria con la recuperación de individuos con dificultades de conducta y atención sociocultural" (Monteiro Machado, 2011, p. 43). Al calor de estas experiencias se van produciendo

toda una serie de tematizaciones que van conformando un nuevo campo de conocimiento y permiten el surgimiento de una nueva disciplina que se encargara de reunir esas experiencias, sistematizarlas, analizarlas, darle unidad y sentido a la vez que producen una delimitación, una distancia de los conocimientos y experiencias de la pedagogía clásica, que la entienden como disciplina que estudia lo educativo formal. Estamos hablando de lo que se denomina como Pedagogía Social.

Antes de dar una definición acabada del término es necesario retomar cierta caracterización que realiza Krichesky sobre la Pedagogía Social ya que el autor considera que "uno de los principales problemas que presenta la Pedagogía Social para constituirse en un campo disciplinar es la diversidad de perspectivas y abordajes conceptuales" que ha construido históricamente la disciplina (2011, p. 59). En este sentido el autor considera que existen tres perspectivas, la primera que retoma de Trilla (2000), Fermoso (1994) y Ruiz (2003) como "aquella que plantea que la Pedagogía Social interviene por `fuera del sistema educativo´ en contextos o medios educativos no formales, o como ciencia práctica social y educativa no formal" (Krichesky, 2011, p. 60). Es decir, que esta pedagogía se va a encargar de todas aquellas prácticas que tienen un componente y una intencionalidad educativa central por fuera de la escuela. Aquí su diferenciación es clara, todo lo educativo que esta por fuera de la institución legitimada para enseñar y aprender. En este sentido cuestiones del tipo epistemológicas, metodológicas, de objetos de conocimiento no parecieran (veremos más adelante que esto se tensiona) entrar en conflicto con la Pedagogía más clásica ya que aquella abordaría otra realidad (como si la misma no fuera parte del entramado social).

Una segunda perspectiva "que es hegemónica en los países centrales y muy ligada a las tradiciones del pensamientos funcionalista, moralizador e higienista" (2011, p. 60) es aquella que se encarga de la educación de sujetos necesitados que no han logrado integrarse al modo de organización social propuesto por la industrialización. Aquí el "integrarse" guarda su sentido más literal de la palabra al querer hacer mención a que el problema se centra en el grupo social que no logra adaptarse a las condiciones que el mundo social establece y por lo tanto merecen una intervención específica. Podemos afirmar que sus efectos han sido la producción de pedagogías especiales para pobres, discapacitados, mujeres, negros, entre otras.

Por último, una tercera perspectiva que pone su énfasis en la búsqueda de transformar los efectos de desigualdad y segregación social y busca incidir en los sistemas educativos y que el autor reconoce, retomando las palabras de Nuñez (1999), en tanto "construcción de plataformas múltiples y diversas capaces de dar al sujeto de la educación un lugar de protagonismo en los procesos de adquisición y consiguiente apropiación, transformación y uso de los saberes en juego a nivel local y global". De esta manera, podemos observar que este modo de entender la pedagogía social ya no parte de la diferenciación tajante con el sistema formal y la pedagogía entendida en esos términos sino que busca ser una teoría que incluya lo escolar pero la supere en el sentido de abarcar lo educativo como un proceso mucho más amplio donde la escuela ya no es entendida como la única formadora de ciudadanía y otros espacios y prácticas cobran un papel relevante en la educación de las personas. A la vez, esta concepción supone que las desigualdades sociales son producto de las propias lógicas que instala el modelo económico y cultural hegemónico y por lo tanto cuestiona el orden dominante y pone el énfasis en producir prácticas con sentido inclusivo y de transformación de las realidades sociales.

Delimitadas de modo sintético las tres grandes concepciones de la educación social que hemos encontrado en la bibliografía citada podremos ir afirmando que el campo de la educación social ha ido reconfigurándose con el tiempo desde una disciplina que se ocupaba de intervenir y tematizar en prácticas educativas fuera del ámbito escolar (en muchos casos con una impronta higienista y moralizadora) sin ningún diálogo ni punto de contactos con ella hacia una concepción que entiende a la educación de una forma más integral donde la escuela es uno de los modos en que esta sucede y no el único pero que busca incidir en ella incorporando nuevas prácticas y modos que la pedagogía tradicional niega.

Decíamos también que la educación social es una producción europea pero que en las últimas décadas del siglo XX aparecen con fuerza en América Latina producciones teóricas desde el campo educativo haciendo referencia a la pedagogía social y la educación social. Son varios los autores y autoras que hablan de la educación social en nuestra región (Monteiro Machado, 2011; Krichesky, 2011; Nájera Martínez, 2011; y otros) todos ellos coinciden en situar a este tipo de pedagogía en los últimos años del siglo XX y con mayor fuerza en la primera década del siglo actual.

El autor chileno Nájera Martínez afirma que “sin duda el XVI Congreso Mundial de Educadores Sociales en Montevideo (…) constituye un hito demarcatorio de un `antes´ y un `después´ en las educaciones populares latinoamericanas” (2011, p. 86). El mismo autor sostiene que en Chile “la Pedagogía Social ha tomado cuerpo desde nuestras experiencias e investigaciones en el campo de la educación popular contemporánea” (2011, p. 77). Monteiro Machado, por su parte, menciona que la pedagogía social en Brasil “el proceso de estructuración y organización de la disciplina encontró el soporte teórico y político solo recientemente, a pesar de contar con la educación popular transformadora diseñada y desarrollada hace varias décadas por Paulo Freire” (2011, p. 44). Como puede observarse, por un lado, se hace mención a que la pedagogía social como campo de estudio en los países latinoamericanos, aparece en los finales del siglo XX, y por otro lado, existe una particularidad en la región que los autores mencionan y recuperan que refiere a la idea de educación popular. Sobre este punto profundizaremos en el apartado que sigue.

Antecedentes de la educación popular y sus implicancias con la educación social

En un trabajo sobre la educación de adultos en América Latina, Rodríguez (2009) establece tres grandes momentos en el que este tipo de educación se desarrolla en la región y que, si bien se focaliza en la educación de adultos, nos sirve de modo más general para situar su devenir como parte de una experiencia de educación popular.

Según la autora la educación de adultos como campo específico de conocimiento, como política y problema público aparece en la década del 40 y del 50, siendo este su momento fundacional. Son tiempos marcados por la posguerra donde EE.UU. se va consolidando como país dominante en la región y aparecen los nuevos organismos internacionales como la Organización de los Estados Americanos (OEA), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y que comienzan a tener injerencia decisiva en las políticas de cada nación. Por otro lado, es una época donde comenzaba a “ponerse en evidencia las incapacidades de los sistemas escolares de garantizar la escolarización masiva, en términos de convocatoria y de retención del conjunto de la población; los gobiernos comienzan con fuerza

a emprender campañas masivas de alfabetización" (Rodríguez, 2009, p. 70). En este escenario y desde los organismos mencionados comienzan a desarrollarse una serie de políticas y de programas de ayuda que definen y orientan la intervención en la educación de adultos. La perspectiva que tenían estos programas era de una educación del tipo "compensatoria, supletoria o recuperatoria de las carencias de la infancia, y sus propuestas remitían al modelo escolar" (Rodríguez, 2009, p. 71).

El segundo momento se caracteriza por los procesos de radicalización política de las décadas del 60 y 70. Son los años en que el modelo desarrollista de los países centrales se impone en la región basándose en la idea de que los países periféricos para dejar de ser subdesarrollados y pasar al desarrollo deben "superar obstáculos internos entre los cuales el cultural era un factor central" (Rodríguez, 2009, p. 72). Así la educación se tornaba un elemento estratégico para el desarrollo y fue una de las formas en que los Estados Unidos, como expresión de ese modelo, logra orientar la política educativa de los países en "vías de desarrrollo" y donde la educación de adultos se expande con un fuerte financiamiento para su implementación. La concepción de este tipo de educación es llamada alfabetización funcional que tenía una "perspectiva individual del crecimiento articulado a un modelo de desarrollo similar al de los países centrales (…) De modo paralelo la educación popular se irá expandiendo en una línea opuesta, construyendo una perspectiva donde las posibilidades del desarrollo se ligarían más que a un ascenso personal, a la posibilidad de la acción política ligada al proceso de concientización y a la praxis de liberación" (Rodríguez, 2009, p. 74). Es aquí donde podemos situar a la educación popular en el sentido más freireano del término, vinculada a una propuesta contra hegemónica que sitúa a la educación como un acto eminentemente político, crítico de las relaciones de poder dominantes y como práctica de liberación.

Finalmente, un tercer momento situado en las décadas del 80 y el 90 caracterizado por las dictaduras militares, el neoliberalismo como modelo económico hegemónico y la crisis social. Hacia finales de la década del 70 muchos de los países de la región sufrían la implantación de dictaduras militares, de represión, asesinato y desaparición de personas que consideraban vinculadas de alguna manera a organizaciones políticas, sociales y sindicales entre las cuales se encontraban maestros y maestras de adultos y alfabetizadores. Paralelamente

instalaban un modelo económico privatizador de las empresas y servicios estatales, de transferencias de grandes recursos y una vuelta indiscriminada a la toma de deuda. Esta situación para la década del 80 y más profundamente en la década del 90 produjo profundas desigualdades y su consecuente crisis social. “La crisis económica afectó de manera particular a la población destinataria de la Educación de Adultos. También genero dinámicas sociales por fuera y en oposición a los aparatos del estado” (Rodríguez, 2009, p. 76). Son tiempos de un fuerte descreimiento sobre el Estado por su papel represor en la dictadura y porque se desatan toda una serie de discursos, de tinte neoliberal, que critican su papel entorpecedor en la economía y lo colocan en un rol de mero administrador. Es en este sentido que se generan nuevas dinámicas por fuera del Estado. Las organizaciones sociales son una consecuencia de la situación crítica que vive la región y con ellas se promueven nuevas acciones educativas destinadas a la población joven y adulta. En este contexto la escuela queda reducida a su rol de contención social por la profunda crisis social que existe en la región y son muchos los sectores sociales que encuentran en esas organizaciones políticas, religiosas, sociales, no gubernamentales, experiencias de educación autoproclamadas de educación popular.

Esta breve caracterización nos permite ubicar a la educación popular como una teoría y práctica educativa que surge en las décadas de radicalización política de América Latina con una fuerte crítica al modelo positivista, normalista y moralizante escolar y, más allá, al orden establecido al reconocer relaciones de dominación que se expresan en la división social entre opresores y oprimidos. La educación popular se plantea como una educación liberadora “entendida como un fin en sí mismo y un medio para la construcción de poder popular en pos de la transformación social [y que] busca la emancipación social y educativa de los sectores más postergados” (Krichesky, 2011, p. 62). En esta concepción podemos ubicar muchas de las experiencias iniciadas desde mediados de siglo XX de educación de adultos, alfabetización, educación comunitaria de base, la teología de la liberación, entre otras.

La educación popular como producción particular latinoamericana condensa varios sentidos. Según Krichesky (2011):

> en el Cono Sur estuvo muy ligada a los procesos de lucha contra dictaduras y a los procesos de democratización, en los países andinos como

> Bolivia y Perú es notorio el acento en lo étnico y lo indígena. En América Central se la vincula con los procesos insurreccionales, en México tuvo su nicho de iniciativas organizativas independientes que buscaban opciones frente al partido de gobierno (p. 62).

Es en este tipo de prácticas y teorías alternativas propias de la región que los autores citados proponen establecer puntos de contactos con la educación social al resaltar que son prácticas que destacan la crítica a los modelos hegemónicos y buscan incluir con sentido emancipatorio a sectores postergados. Hasta fines de la década del 90 la educación popular era lo que pasaba "por fuera de la escuela", lo "no formal"; en algunos casos podía ser una política focalizada pero que no lograba dialogar, articularse con la escuela, ésta no era un lugar de educación popular.

En los últimos años muchas de esas experiencias enmarcadas en la concepción de educación popular esbozada anteriormente fueron estableciendo diálogos con la estructura estatal, algunas demandando el reconocimiento estatal de sus títulos (los casos de los denominados Bachilleratos de educación popular, de jóvenes y adultos), otras incorporándose a distintos programas sociales y educativos surgidos desde el Estado (en Argentina se crea la Dirección Nacional de Programas Socioeducativos), otras tantas han conseguido conformarse como ámbito específico del área educativa del Estado (los casos de Brasil y Uruguay y la creación de carreras de educación social) y otras aún se mantienen como experiencias autónomas del Estado. Este clima de diálogo e incorporación de muchas de estas experiencias a la esfera estatal debe entenderse, entre otras cosas, como producto de la crisis del neoliberalismo en los países de la región, el surgimiento de gobiernos que vuelven a colocar al Estado en la escena principal de la política e incorporan en la agenda estatal la inclusión educativa y una serie de medidas tendientes a masificar la escuela pública, las demandas de la formación permanente, la democratización del conocimiento, el reconocimiento de la diversidad cultural, son entre otros factores los que marcan una ruptura en torno al devenir de la educación popular.

De este modo la educación popular es interpelada por la pedagogía social en tanto teoría y práctica educativa "que se preocupa de cuestionar las lógicas de la exclusión y atender a la producción de efectos de inclusión cultural, social y económica, dotando a los sujetos de los recursos pertinentes para resolver los desafíos del momento histórico" (Núñez, 1999, p. 26).

Reflexiones finales

En este artículo se han revisado los conceptos de educación social y educación popular como parte de la problemática que se plantea en el proyecto de investigación que vengo realizando y en el que se expusieron sus antecedentes.

Analizando sus orígenes se observa que ambas surgen en contextos y territorios diferentes pero que mantienen ciertos puntos de contacto como el construirse como prácticas alternativas al sistema escolar, la crítica al modelo pedagógico imperante (la educación popular profundiza la crítica hacia el orden social), los sujetos sociales en el que intenta operar (la educación social no especifica un único sujeto) y los nuevos debates en torno a sus vinculaciones y diálogos con el Estado y la institución escolar.

Por otro lado, se ha puesto de manifiesto que la pedagogía social en la región Latinoamericana retoma las experiencias y bases teóricas de la educación popular para constituirse como campo disciplinar. Lo que no parece resolver teóricamente son sus delimitaciones de la pedagogía formal, de la pedagogía "a secas" en tanto que busca incluirla pero desde un ámbito específico y diferencial al mismo tiempo: el social. En este sentido, ¿no es la pedagogía una disciplina de índole social por encargarse del estudio de la educación?, en palabras de Monteiro Machado (2011, p. 37) "¿la Pedagogía ya no es social? ¿Debe incluirse el adjetivo social junto a Pedagogía para que alcance a todo el universo educativo? ¿Al hacer hincapié en lo social no se fragmenta la Pedagogía y se fragiliza la Educación?".

Otras autoras por su parte siguen ponderando, al menos para la región, la idea de educación popular como significante cargado de sentidos diversos pero que expresan un sinnúmero de experiencias y teorías con un fuerte componente crítico de las relaciones sociales de dominación, que buscan interpelar a sujetos en situación de desigualdad económica, social cultural y buscan la emancipación social. Para Southwell "la educación popular puede ser considerada un significante vacío que funcionó como superficie de inscripción de distintas concepciones, modelos de sociedad, nociones sobre la inserción de niñas, niños y jóvenes y la integración de los distintos sectores sociales" (2011, p. 34). En un mismo sentido la educación popular para Puiggros "(...) se constituye como un campo complejo de articulaciones múltiples cuyas prácticas entrecruzan demandas provenientes de diversos grupos de la sociedad civil y sujetos sociales (indígenas, migrantes, mujeres, sectores

urbano-populares, infancias vulneradas, etc.), resultando configuraciones socio-históricas y culturales particulares" (2013, p. 20).

A los fines de este artículo se puede afirmar que las nociones así entendidas de educación social y educación popular puede arrojar luz al momento de analizar las dos prácticas educativas que propongo en la investigación ya que son prácticas que se constituyen por fuera del sistema escolar formal pero que una (los Centros de Actividades Infantiles) es parte de una política socioeducativa estatal e incluye a la escuela y la otra (Bachillerato Popular) de carácter autogestionada y por fuera del Estado. Por lo tanto pueden ser consideradas prácticas de educación social y/o educación popular y en este diálogo analizar los discursos y prácticas que cada una promueve sobre lo educativo en general y sobre la educación física en particular.

Bibliografía

Borzese, D.; Costas, P. y Wanger, L. (2011). Educación social y políticas públicas. La educación social en la Argentina ante el desafío de justicia educativa. En Krichesky, M. (comp.) *Cuadernos de trabajo # 2 año 1: Pedagogía social y educación popular: perspectivas y estrategias sobre la inclusión y el derecho a la educación*. Buenos Aires: UNIPE: editorial universitaria.

Krichesky, M. (2011) Pedagogía Social y educación popular. Tensiones y aportes sobre el derecho a la educación. En Krichesky, M. (comp.). *Cuadernos de trabajo # 2 año 1: Pedagogía social y educación popular: perspectivas y estrategias sobre la inclusión y el derecho a la educación.* Buenos Aires: UNIPE: editorial universitaria.

Monteiro Machado, E. (2011). Encuentros y desencuentros entre la Pedagogía Social y la educación popular en América latina: `el caso de Brasil´. En Krichesky, M. (comp.) *Cuadernos de trabajo # 2 año 1: Pedagogía social y educación popular: perspectivas y estrategias sobre la inclusión y el derecho a la educación*. Buenos Aires: UNIPE: editorial universitaria.

Nájera Martínez, E. M. (2011). A la búsqueda del sujeto pedagógico. Encuentros entre Pedagogía Social y educación popular en Chile. En Krichesky, M. (comp.) *Cuadernos de trabajo # 2 año 1: Pedagogía social y educación popular: perspectivas y estrategias sobre la inclusión y el derecho a la educación*. Buenos Aires: UNIPE: editorial universitaria.

Núñez, V. (1999).*Pedagogía social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires: Santillana.

Puiggros, A. (1998).*La educación popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Rodríguez, L. (Dir.) (2013).*Educación popular en la historia reciente en Argentina y América Latina. Aportes para balance y prospectiva*. Buenos Aires: APPEAL.

Rodríguez, L. (2009).*Educación de adultos en la historia reciente de América Latina y el Caribe*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

Southwell, M. (2011). Lo social como interpelación a la pedagogía: mujeres educadoras en disputa con sus épocas. En Krichesky, M. (comp.) *Cuadernos de trabajo # 2 año 1: Pedagogía social y educación popular: perspectivas y estrategias sobre la inclusión y el derecho a la educación*. Buenos Aires: UNIPE: editorial universitaria.

Fuentes

Ministerio de Educación de la Nación (2010). Centros de Actividades Infantiles –CAI- Cuaderno de notas I: Proyecto de actividades infantiles –CAI-

La experiencia de la enseñanza respecto al cuerpo; una ruptura con la naturaleza

Jorge Rettich[1]

Resumen

Este trabajo presenta como un problema, entender en el cuerpo, tanto como en el organismo, la existencia de algo del orden inmediato de la naturaleza que pueda ser enseñando o educado. El cuerpo como producto de una escisión originaria de la naturaleza, no puede representarla, ni en él ésta puede expresarse tal cual es, como algo dado. Esta ruptura, que posibilita pensar el cuerpo, inhabilita la posibilidad de penar una enseñanza de lo natural, o de la naturaleza ya sea del cuerpo o del organismo. Nada se puede decir en términos de naturaleza, más que lo que ésta refiere respecto a lo que se suspende frente al lenguaje. En estos términos, la única experiencia posible es la del lenguaje, y en ningún caso algo como una experiencia natural en términos inmediatos. Nada de lo que se enseña es lo natural del cuerpo a menos que se admita el supuesto de un cuerpo al margen de la historia, y este supuesto tampoco es válido para algo como el organismo. Este es el núcleo que se intenta desarrollar a través de la relación entre naturaleza e historia y su ineludible anclaje en el lenguaje, para pensar la cuestión del cuerpo en relación a la enseñanza.

Introducción

La relación entre cuerpo y naturaleza es muy compleja y no pretendemos en un trabajo tan breve abordar por entero esta problemática. Por esta razón,

[1] Instituto Superior de Educación Física – Universidad de la República jrettich@gmail.com

solo haremos referencia brevemente a alguna arista de este problema, pero es fundamental incluir en la reflexión del campo de la educación, y en especial de la educación física, esto como problema, ya que entenderlo como una relación causal, la educación del cuerpo se podría justificar en una educación natural o de retorno a la naturaleza.

Aparentemente, en la actualidad conforma nuestro sentido común la idea de que la naturaleza parece presentarse ante nuestros ojos en forma inmediata, y que el acceso a ésta está dado por nuestros sentidos. Desde allí se puede desprender fácilmente que, si nos entendiéramos como seres naturales, lo dado en el cuerpo parece ser lo que representa eso natural. Por esto justamente, debemos plantearnos desde el comienzo, que este trabajo parte de la idea de que en el cuerpo y el organismo no hay nada que podamos saber como natural, aunque algo de la naturaleza funcione allí, y eso quizás sea lo único que podamos saber al respecto. Esta idea, que será desarrollada, permite plantearnos la relación entre naturaleza y cuerpo como un problema, como una contradicción. En algún punto, ésta relación es posible porque son cosas diferentes, porque una cosa niega a la otra, y a manera de ensayo, se podría suponer que algo de tal relación se podría circunscribir a la idea de experiencia del lenguaje que plantea Agamben (2011).

Esta contradicción es de lo que debemos partir para el análisis que sigue, no con la intención de saldarla, sino de trabajar en ella como motor que propulsa la posibilidad de pensar algo respecto al cuerpo. El cuerpo solo puede ser pensado en su separación de eso llamado naturaleza, y al ser pensado, representado, se escinde de una vez y para siempre de ésta, y esa escisión se podría decir que es originaria y la que da lugar a la experiencia fundamental, la del lenguaje.

Pero a su vez hay que entender algo vital, si eso llamado naturaleza no existiera independientemente del pensamiento, tal anudamiento necesario para comprender la escisión planteada sería imposible, y eso recaería en lo absoluto del espíritu hegeliano, donde no hay materialidad más allá del pensamiento mismo. Aquí la única experiencia posible está dada en el movimiento que el espíritu hace sobre sí, desechando de alguna manera la materialidad del cuerpo en su compleja y necesaria fundación de la historia y la posibilidad del lenguaje. Como veremos a continuación, no es en la separación absoluta y la superación de una de las partes, ni en la unión sin contradicción, donde la experiencia se hace posible, sino en la unidad de ésta escisión.

Lo natural como supuesto en el cuerpo y el organismo

En las últimas décadas se ha desarrollado la oposición entre cuerpo y organismo[2], práctica corporal y actividad física[3], entre otras. En estas oposiciones, la idea de naturaleza puede ser ocultada sino se presenta justamente como un problema, o en su funcionamiento como contradicción. Se puede hacer una mala interpretación a riesgo de caer en los caminos comunes de la lógica más simple; del lado del organismo y la actividad se encuentra lo natural, del lado del cuerpo y las prácticas, lo social. Este razonamiento lineal, puede implicar una estructura de pensamiento afirmativo, que capture en forma administrativa las ideas para conectarlas en un sentido pleno.

Si bien, como plantea Crisorio (2015), por ejemplo la palabra *física*, desde los antiguos puede leerse como lo natural, lo que la cosa es, la esencia del ser; "No existe, sin embargo, una vida humana *natural*, (...) sino la posibilidad, efecto del lenguaje, de aislar una vida biológica común a hombres y animales" (p. 34).

A partir de Agamben (2011), podríamos decir que en la experiencia del lenguaje no hay una naturaleza dada, o accesible inmediatamente, que nos devuelva algo transparente. El cuerpo no es algo dado que está allí y nos da datos concretos de lo que tal cual es, pero no solo porque pueda ser comprendido en una estructura social, sino porque el organismo, vivo o muerto, no otorga tampoco ningún dato inmediato y por tanto nada supuestamente natural que se pueda conocer.

---

[2] Esta diferenciación entre cuerpo y organismo está muy bien presentada en Rodríguez (2014), que sin dejar de ser una relación problemática, cuando la política se centra en el organismo, ésta se instala como biopolítica, restando la inscripción del cuerpo en el lenguaje: "Cuando ese límite se desdibuja, dejamos de saber cuándo se trata del cuerpo y cuándo del organismo, cuándo de seres hablantes y cuándo de organismos mudos. Franqueado el límite que deja atrás la inscripción necesaria de "lo vivo" en la lengua, lo que cuenta es el organismo" (Rodríguez, R. 2014, p. 135).

[3] La manifestación de esta oposición en los trabajos académicos está desarrollada en Lazzarotti, et al, (2010), donde desarrollan una investigación al respecto, donde resulta que el término prácticas corporales aparentemente no tiene una constitución propia sustantiva, sino que se constituye en oposición al de actividad física para desmarcarse de las ciencias naturales y hacer referencias al campo del dominio de las ciencias sociales: "No campo da Educação Física, o termo "práticas corporais" vem sendo valorizado pelos pesquisadores que estabelecem relação com as ciências humanas e sociais, pois aqueles que dialogam com as ciências biológicas e exatas operam com o conceito de atividade física" (Lazzarotti, A. Silva, A. Antunes, P. Da Silva, A. & Leite, J. 2010, p. 25).

Por tanto, no solo cuando hablamos del cuerpo como algo natural, sino también y más aun, cuando ubicamos algo de lo posible natural en el organismo, parece que dejáramos de lado que, como dijo Adorno refiriéndose a Hegel:

> no hay nada entre el cielo y la tierra que no esté <<mediado>>, y que, por lo tanto, no encierre en su determinación como algo que está ahí la reflexión de su mera existencia, un momento espiritual: <<la misma inmediatez está esencialmente mediada>> (Adorno, T. 2012, p. 272).

O sea, no solo no hay tal cosa como un cuerpo que no sea mediado por el lenguaje, sino que tampoco hay un físico que no lo sea. El organismo es una representación que sobre tal cosa tenemos, y como tal, no la cosa en su estado natural. Cuando hablamos de organismo, de la sustancia del cuerpo o de cualquier forma que tengamos para referirnos a éste, en ningún caso hablamos de su naturaleza o su lado natural, o lo que naturalmente es. Ni tampoco, cuando hacemos algo en él o desde él, como algún "experimentar del cuerpo", se expresa o vislumbra algo de lo natural. Solo bajo la forma positiva de entender el cuerpo como lo dado, podríamos creer que la naturaleza de éste es algo que se encuentra en su interior y cuanto más a fondo vayamos en él, o de lo más interior exterioricemos algo, podríamos acceder a su naturaleza, y en tal sentido enseñar desde ella o al respecto de ella. "En suma, de qué nos olvidamos: del conjunto de mediaciones. Hacemos 'como sí'; como si el cuerpo fuera una cosa (lo es, no hay dudas) y pudiera saberse algo de él por fuera de toda mediación" (Rodríguez y Seré, 2013, p. 90).

Esta breve introducción, da el pie que fundamenta la necesidad de revisar en forma crítica la idea de naturaleza y posteriormente su relación con la idea de cuerpo, para plantearnos que una enseñanza de la naturaleza del cuerpo o el organismo es imposible.

La naturaleza como un problema

Por naturaleza en adelante entenderemos algo como un concepto que detenta en sí, la referencia a algo que en el propio nombrarlo lo contradice en forma despiadada, sin dejar la posibilidad de sujetarlo, más que en la idea de algo sustancial y principalmente imposible de nombrar, porque justamente es en el nombramiento que deja de ser lo que se pretende que sea.

Este es uno de los problemas centrales para hablar de naturaleza, y con

esto, podríamos decir que cuando se plantee en este texto algo sobre la naturaleza, no será en términos de una definición posible más o menos explícitamente, de un término que encierra algo concreto y certero, sino en términos de una conjunción problemática de ideas que tienen en su espíritu la contradicción como base que las sustenta, sin por ello aceptar el postulado de la síntesis como un compendio de lo positivo de cada parte.

Se podría afirmar que naturaleza y lenguaje no son la misma cosa, y esto no parece remitir a ningún problema. El problema se establece en su relación, la cual es una relación problemática, justamente porque no es tan clara como aparentemente podría serlo. Solo si nos quedáramos en una oposición tajante y desvinculante entre naturaleza y cultura, o en la derivación unilateral de una en otra, dicha relación sería sencilla de entender. Pero no es el caso. Por esto, para el presente trabajo, nos atendremos a hacer un breve recorrido que presente a la naturaleza en su problemática constitución, para luego pensarla respecto al cuerpo.

Dentro del sistema hegeliano, la naturaleza es comprendida, en última instancia, como producto del espíritu: "La naturaleza no es para Hegel un ser determinado en sí, sino el momento de la alienación, por el que pasa la idea como abstracta-universal, para volver a sí misma sin residuo en el espíritu" (Schmidt, 1977, p. 19). Para Hegel la materialidad es la del espíritu absoluto, que de alguna forma inmaterializa al resto, ya que todo es producto del espíritu y no hay nada que no resulte de éste, pues para Hegel "sólo el espíritu, es la verdadera esencia del hombre, y la verdadera forma del espíritu es el espíritu pensante, el espíritu lógico, especulativo" (Marx, 2001, p. 190).

La crítica de Marx respecto a Hegel se levanta sobre este supuesto hegeliano, ya que Marx se plantea que hay una materialidad en la naturaleza, que ésta no es la simple alienación del espíritu y producto de éste, sino la sustancia sobre la cual es posible el trabajo del hombre. Si bien, naturaleza e historia se diferencian, una es la posibilidad de la otra, y es en la unidad de esta diferencia donde es posible la historia, producto del trabajo del hombre que como fuerza de la naturaleza las produce. "La historia natural y la historia humana constituyen para Marx una unidad en la diversidad. Con ello no resuelve la historia humana en la pura historia natural ni la historia natural en la historia humana" (Schmidt, 1977, p. 41).

Esta crítica la hace de la mano de Feuerbach, de quien reconoce la superación del espíritu absoluto de Hegel, pero mantiene de éste, su dialéctica

negativa como su mayor logro; como el motor productor del pensamiento, el contrapunto a una ciencia positiva y de la inmediatez. Por eso con Hegel, puede entenderse según Marx, "la autogeneración del hombre como un proceso, la objetivación como desobjetivación: como enajenación y como supresión de esta enajenación; que capta la esencia del trabajo y concibe el hombre objetivo, verdadero porque real, como resultado de su propio trabajo" (año, p. 191), por tanto no como algo dado naturalmente e inmediato, sino como resultado de la praxis.

Para Marx, la idea de mediación de Hegel es fundamental, pero lo que va a criticar a su vez es su idea absoluta de la mediación, donde, al ser todo lo inmediato resultado de lo mediado por el espíritu, éste se convierte en lo absoluto.[4] Marx, contra el idealismo de Hegel, va a decir que la naturaleza existe en términos de aquello "que no se disuelve en los modos de apropiación humana, lo que es directamente no idéntico al hombre" (Schimdt, 1977, p. 23), por lo que no hay una mediación de todo y absoluta en la idea, pero esta naturaleza a su vez no se presenta en forma inmediata, en una objetividad ontológica, sino como "un momento de la praxis humana y al mismo tiempo la totalidad de lo existe" (Schmidt, 1977, p. 23).

Por tanto, la naturaleza en Marx no puede desprenderse de la historia del hombre, ni éste de la naturaleza, éstas se imbrican, no hay lo primero. La naturaleza no es un principio ontológico, pero el espíritu tampoco, por lo que su pensamiento no es de carácter ontológico. Naturaleza e historia están implicadas en la praxis social del hombre. Hay una historia de la naturaleza y una naturaleza de la historia, que encuentran su punto de implicancia en el trabajo como motor que produce la historia y la naturaleza, pero solo a través de éstas y, se podría inferir, en su unidad en la diferencia.

El idealismo acierta al considerar que el mundo está mediado por el sujeto. Marx piensa, sin embargo que este pensamiento sólo puede aceptarse en todo su alcance en tanto demuestra la importancia que tiene el peculiar *pathos*

[4] Schmidt, en un pie de página va a sintetizar al pasar, esta búsqueda de Marx a través de Hegel para su superación: "Marx, como pensador que utiliza la idea de mediación, está mucho más cerca de Hegel que de Kierkegaard. Marx percibe que no se trata de remplazar la teoría hegeliana de la mediación por el culto -cualquiera sea su carácter- de lo <<inmediatamente dado>>, sino que la única manera de superar la forma hegeliana de la dialéctica consiste en dirigir el concepto de la mediación, que Hegel concibe en forma idealista, contra su concepción idealista misma" (Schmidt, 1977, p. 60).

del “producir”, de Kant a Hegel: el producto de un mundo objetivo es el proceso vital socio-histórico de los hombres (Schmidt, 1977, p. 23).

En este punto es interesante tomar a Adorno (1994) quien parece tener una mirada similar a esta idea en Marx. Adorno (1994) va a plantearse la noción de “historia natural”, la cual tendrá por función reconfigurar en la filosofía de la historia, la idea de historia concreta en “naturaleza dialéctica”.

no significa sino que comprender todo ser o todo ente se da sólo como ensamble del ser natural y del ser histórico. (...) los elementos naturaleza e historia no se disuelven uno en otro, sino que al mismo tiempo se desgajan y se ensamblan entre sí de tal modo que lo natural aparece como signo de la historia y la historia, donde se da de la manera más histórica, como signo de la naturaleza (Adorno, 1994, p. 125, 126).

Al parecer, se podrían establecer similitudes en el pensamiento de Adorno con Marx, al respecto de entender la relación entre historia y naturaleza en algún tipo de unidad. Pero Agamben establecerá una crítica a Adorno que aquí solo la traeremos sucintamente.

Agamben (2011) manifiesta que Adorno en su pretensión de cuidar el materialismo de su interpretación vulgar, en una posible concepción causal entre estructura y superestructura, somete esta relación a la dialéctica de la mediación, pero en ese recurso sostiene su separación, impidiendo una unidad inmediata. Agamben cree que si Marx no especificó que no hay una relación causal, fue porque reconocer tal posibilidad y después solucionarlo bajo la dialéctica de la mediación, sería fundar la separación, que en cambio, al no hacer ninguna referencia a esta, funda la identidad inmediata.

si el hombre es humano, si es un *Gattungswesen*, un ser cuya esencia es el género, su humanidad y su ser genérico deben estar íntegramente presentes en el modo en que produce su vida material, es decir, en la praxis. Marx anula la distinción metafísica entre *animal* y *ratio*, entre naturaleza y cultura, entre materia y forma, para afirmar que en la praxis la animalidad es la humanidad, la naturaleza es la cultura, la materia es la forma. Si admitimos esto, la relación entre estructura y superestructura no puede ser ni de determinación causal ni de mediación dialéctica, sino de *identidad inmediata* (Agamben, 2011, p. 174).

A partir de como Agamben interpreta a Marx, la praxis es la unidad inmediata de la estructura y la superestructura. Esta idea de unidad, pero inmediata, viene a solventar toda posible relación de mediación entre una y otra que

asegurase su separación. No son aquí entidades separadas que se articulan en una praxis, son en la praxis una unidad que no responde a un primer momento de separación, sino que son ya desde siempre en su unidad. Esta unidad, en un punto muy sutil se diferencia de la unidad adorniana que antes comentamos, porque, aparentemente[5], en el punto de partida, la praxis marxista no admite separación y la historia natural de Adorno parte de una escisión que es superada en una dialéctica de la mediación. Es de suponer, que de algún modo lo que Agamben le critica a Adorno es mantener ciertos rasgos de la dialéctica hegeliana en este tema. Pero, Adorno (2013) en sus lecciones de 1958 recogidas en Introducción a la dialéctica, va a aceptar la crítica a la idea positiva de lo absoluto en Hegel, pero argumentando que él intenta recuperar la fuerza de la negación como "en realidad la fuerza que mueve la filosofía de Hegel" (Adorno, 2013, p. 148). Por tanto, recogiendo las ideas de Adorno al respecto, de ser verdadero el planteo de Agamben, la línea demarcatoria no puede ser sino muy sutil, ya que los planteos de Adorno se podría decir que se acercan bastante a los de Marx:

Hay que retener que la escisión del mundo en Ser natural y espiritual o en Ser natural e histórico, tal como resulta usual desde el idealismo subjetivo, tiene que ser superada, y que en su lugar hay que dar entrada a un planteamiento que realice en sí mismo la unidad concreta de naturaleza e historia (Adorno, 1994, p. 116).

Lo relevante para esta presentación, es retener que naturaleza e historia no tienen sino una relación problemática y fundadora, por lo cual la experiencia que refiere a la relación del cuerpo, entendido como ente natural e inmediato, con unos objetos o sucesos entendidos también como inmediatos, asumiendo esto como la naturaleza de la relación del hombre con el mundo, es sencillamente inconcebible. Tal transparencia en las relaciones, que pudiera asumir la experiencia como el lugar donde éstas se registran en el hombre, al capturarlas inmediatamente por el simple hecho de padecerlas, pondría un

[5] Este "aparentemente" lo entendemos fundamental para esta presentación, ya que no se pretende llevar a su límite máximo, el estudio de esta posibilidad en lo que haya de verdadero y de falso, en la diferencia que plantea Agamben respecto a Adorno, ya que esa podría ser una investigación en sí. Dilucidar en qué punto la relación entre naturaleza e historia, estructura y superestructura, en Marx y Adorno se diferencian o asemejan, y si el planteo agambeniano al respecto tiene alguna fisura, y las derivas que todo esto podría tener, excede largamente los alcances de este trabajo.

velo al modo de entender las relaciones del hombre y el mundo que antes expusimos. La praxis entendida desde una naturalización del acceso a lo inmediato, podría traducirse como un hacer sin reflexión, o un hacer sin historia, sin sociedad. Pero esa historia y sociedad no podría ser en ningún modo algo que se le añadiese a ese hacer en forma de revisión sobre el mismo, como categorías que revisan una práctica. Esa historia funda la práctica que la construye. No hay práctica sin historia, ni ésta sin práctica. La praxis no es una práctica reflexionada, ni la reflexión de la práctica, es la unidad originaria de toda posibilidad de reflexión y de práctica, y análogamente podríamos decir de entender el cuerpo. La praxis así entendida no es una forma sofisticada de referirse a la práctica, ni una forma militante de nombrar el modo de un cambio, sino un núcleo conceptual problemático de entender la relación entre naturaleza e historia, porque no hay tal separación total entre teoría y práctica, como no la hay entre experiencia y lenguaje, más que como unidad inmediata de la diferencia posibilitadora de toda historia.

Con esto, no hay un antes y un después, ni un lugar para cada cosa. La experiencia no es poner en práctica una teoría, ni teorizar una práctica. No hay un espacio tampoco donde una de éstas se de por sí sola. Tal vez, si tomáramos la experiencia, como praxis tiene su sentido en ese lugar donde Agamben (2011) la ubica como infancia del hombre, en su inseparable unidad en el lenguaje.

Como plantea Agamben (2011), la oposición entre la naturaleza como herencia genética, endosomática, y la cultura como herencia no genética, exosomática, puede ser fácil de entender, pero oculta el problema central, que éstas dos no están solamente en franca oposición. Hay un punto en el que se encuentran, no para unirse, sino para establecer su escisión fundamental. Ese lugar es el lenguaje. En éste se establece la relación entre lo endosomático y lo exosomático, entre lengua y discurso, entre naturaleza y cultura. Por tanto el lenguaje no es del orden de una u otra herencia, ni tampoco es algo primero desde donde éstas se producen, sino que es el punto arquetipo donde se funda la escisión originaria que da lugar a la historia, y de lo cual otros animales carecen, por ser enteramente lengua; es el lugar en que lengua y discurso se oponen y relacionan.

El lenguaje humano resulta así escindido originarimente en una esfera endosomática y una esfera exosomática, entre las cuales se establece (puede establecerse) un fenómeno de resonancia que produce la actualización. (...)

No se trata de una yuxtaposición que delimite dos esferas distintas que no se comunican, sino de una duplicidad que está ya inscripta en el lenguaje mismo, considerado desde siempre como el elemento fundamental de la cultura. Lo que caracteriza al lenguaje humano no es su pertenencia a la esfera exosomática o a la endosomática, sino el hecho de que se encuentra, por así decir, a caballo entre ambas, articulándose por lo tanto sobre esa diferencia y a la vez sobre esa resonancia (Agamben, 2011, pp. 81, 82).

Ese lugar donde se produce la resonancia, va a coincidir con lo que Agamben se refiere a infancia del hombre. Es un lugar que el autor entiende como histórico trascendental y que unifica, a través de la resonancia de dos sistemas, el endosomático y el exosomático, en un único sistema que no refiere a una oposición binaria, sino a una identidad–diferencia. Esto marca una continuidad y discontinuidad que caracterizan al lenguaje, en tanto hay una suerte de identidad que permite una continuidad en la relación, o sea permite la relación, y a la vez esa relación se da en la diferencia, en lo que obtura esa continuidad para que lo diferente sea posible y exista lo trascendental. "Estructurado así sobre la diferencia entre lo endosomático y lo exosomático, entre naturaleza y cultura, el lenguaje pone en resonancia ambos sistemas y permite su comunicación" (Agamben, 2011, p. 83).

Tal vez, puede inferirse que la praxis solo es posible en el lenguaje, en su función primordial: producir la historia.[6]

Reflexiones finales

Como se puede observar, el tema de la naturaleza no es tan sencillo como trivialmente se puede suponer. De este recorrido no puede resultar una definición de lo que la naturaleza es, sino más ajustadamente, aquí, se plantea lo que niega que ésta sea como habitualmente se la pretende definir. Este ejercicio tiene por propósito fisurar no solo la continuidad de la biología con el cuerpo, sino de romper con la idea que a través de ésta se pueda enseñar algo de lo natural. En el organismo no hay tal cosa como una naturaleza expuesta.

[6] Un producir la historia que en retorno a Adorno podría ser, una historia natural: "Si es que la cuestión de la relación entre naturaleza e historia se ha de plantear con seriedad, entonces solo ofrecerá un aspecto responsable cuando consiga *captar al Ser histórico coma Ser natural en su determinación histórica extrema, en donde es máximamente histórico, o cuando consiga captar la naturaleza como ser histórico donde en apariencia persiste en sí misma hasta lo más hondo como naturaleza*" (Adorno, 1994, p. 117).

La biología no nombra lo natural del cuerpo, aquello que no es afectado por lo social, que desde siempre fue lo que es, lo que oculto esperaba el momento de ser descubierto y descripto. Pero el riesgo de ese desliz, de otorgarle sin más la idea de naturaleza a las ciencias naturales siempre está presente, donde el organismo pueda aparecer como una naturaleza a ser enseñada.

La idea de cuerpo no puede tener sino una relación de contradicción con la naturaleza. Justamente porque se funda en su separación de ésta. Pero la idea de organismo tampoco puede tener una relación absuelta de contradicción, porque inscripta en el lenguaje, como idea mediada por el sujeto que la produce, es desde siempre algo separado de la naturaleza. Por tanto la naturaleza no puede ser más que lo que posibilita el lenguaje, ya que sin ésta no habría materialidad sobre la cual se pudiese constituir el lenguaje, pero, no hay nada que la naturaleza pueda decir de sí misma sin ser mediada a través de éste.

En un tiempo en el que parece reinar la idea de que lo natural es lo dado, y por tanto lo verdadero, y por el peso que la idea de verdad tiene en nuestra sociedad, el fin último o el principio primero de toda acción y justificación, si de algún modo, la naturaleza queda del lado de las ciencias naturales, la vida política en última instancia sigue del lado del pensamiento positivista y en la constante atracción de los totalitarismos.

Muchas veces los profesores de educación física actúan como si no existiera la historia, incluso como si no existiera la cultura, en una especie de eterna e ingenua minoría de edad, parafraseando a Kant. La falacia naturalista afectó a tal punto el discurso de las prácticas corporales que parece que se puede deducir un principio político de otro fisiológico; visto desde otro ángulo, no son pocas las ocasiones en las que se supone que porque algo se puede hacer, debe hacerse (Raumar, 2014, p. 129).

Con esto queremos decir que no se puede relegar la idea de naturaleza a las ciencias positivas, como un concepto de poco valor para el campo social, en especial el educativo, ya que cuando se interviene sobre el organismo no se interviene específicamente sobre la naturaleza. Aquello que se nombra por naturaleza, como tal, es inaccesible, solo se puede tener acceso a su idea, y ese acceso esta posibilitado por el lenguaje, pero esa experiencia no puede efectuarse sin lo que, de lo inaccesible de la naturaleza, igual funciona allí dando posibilidad al lenguaje; en cierto sentido, la experiencia del lenguaje podría ser posible en ese punto donde la naturaleza se presenta inaccesible

y posibilidatadora a la vez. Solo desde ahí, hablar de naturaleza cobra algún sentido, y la experiencia de la enseñanza respecto al cuerpo no sería del orden del encuentro y la vivencia de los organismos, sino de entender; cuerpo como negación de la naturaleza.

Bibliografía

Adorno, T. (1994). *Actualidad en filosofía.* Barcelona: Ediciones Altaya.

Adorno, T. (2012). *Sobre la metacrítica de la teoría del conocimiento. Tres estudios sobre Hegel.* Obras completas V. 5. Madrid: Akal.

Adorno, T. (2013). *Introducción a la dialéctica.* Buenos Aires: Eterna Cadencia.

Agamben, G. (2011). *Infancia e historia. Ensayo sobre la destrucción de la experiencia.* Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora.

Crisorio, R. (2015). Actividad(es) física(s) versus prácticas corporales. En: Galak, E. & Gambarotta, E. (Eds.). *Cuerpo, educación y política: tensiones epistémicas, históricas y prácticas* (faltan pp. del capítulo). Buenos Aires: Biblos.

Lazarotti, A.; Silva, A.; Antunes, P.; Da Silva, A. y Leite, J. (2010). O termo práticas corporais na literatura científica brasileira e sua repercussão no campo da Educação Física. *Revista Movimento*, *16*(1), 11-29. Disponible en http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/9000

Rodríguez, R. (2014). Por una lectura posible de la relación cuerpo-educación-enseñanza. *Polifonías Revista de Educación*, Año III (5), 128-143. Recuperado de http://www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/?q=node/5

Rodríguez, R. y Seré, C. (2013). La anatomía es el destino: la educación física y el saber del cuerpo. En: Galak, E. & Varea, V. (Eds.). *Cuerpo y Educación Física. Perspectivas latinoamericanas para pensar la educación de los cuerpos* (pp. 87-102). Buenos Aires: Biblos.

Marx, K. (2001). *Manuscritos económicos y filosóficos de 1844.* Disponible en https://pensaryhacer.files.wordpress.com/2008/06/manuscritos-filosoficos-y-economicos-1844karl-marx.pdf

Schmidt, A. (1977). *El concepto de naturaleza en Marx.* Madrid: Siglo XXI.

La enseñanza: entre educación y cuerpo

Belén Serrano Moreno[1]

Resumen

En el presente trabajo nos proponemos reflexionar sobre la enseñanza desde una mirada pedagógica que nos permita conceptualizar a la educación y al cuerpo para aproximarnos a la realidad educativa, lugar donde poder volver sobre dichas conceptualizaciones y, de este modo, emprender el camino inverso en la reflexión con el fin de orientar las prácticas educativas en la enseñanza. Así, veremos como la enseñanza y la práctica de la enseñanza, que no son lo mismo, desde este enfoque pedagógico, se perfilan como espacios posibilitadores de pensamiento en relación al cuerpo. De hecho, la enseñanza, como acontecimiento del saber, es quien articula, precisamente, el saber, la pedagogía y la didáctica, y se presenta como un lugar donde poder mirar, indagar, problematizar y, en definitiva, pensar y repensar al cuerpo en relación a la enseñanza de, por ejemplo, una práctica corporal, y, de este modo, abordar cuestiones como qué cuerpo se enseña, cómo se enseña y para qué se enseña. Esta reflexión podría remitir en última instancia a pensar al ser humano que proyectamos cuando enseñamos, pues la práctica de la enseñanza está siempre acompañada por otro acontecimiento: el de la educación.

Introducción

Para hablar de educación resulta necesario hacer saber desde donde es que pretendemos hacerlo, pues no es lo mismo situarnos en la sociología, la psicología o la filosofía que en la pedagogía. No es tanto un “quién” es quien

[1] bsm008@gmail.com

habla como un “por qué” habla. Por eso, en primer lugar, señalaremos que estamos ante una inquietud de carácter pedagógico, es decir, que contiene una intencionalidad propia del campo disciplinar de la pedagogía: mirar a la educación de forma que nos permita la reflexión de, precisamente, la educación misma y, también, de la enseñanza, problematizando al cuerpo en esa reflexión. Y, en segundo lugar, damos cuenta de que el lente con el que miramos responde a un posicionamiento pedagógico particular al que subyace una perspectiva teórica de las múltiples posibles en educación.

Es decir, nos preguntamos, desde lo pedagógico, por las relaciones entre educación, enseñanza y cuerpo, insistiendo en que la pedagogía es el lugar que caracteriza la manera en que aquí nos hacemos las preguntas y que, además, dentro de ella existen varias formas de preguntarse. Por eso, empezaremos estableciendo las relaciones entre educación y pedagogía, lo cual nos permitirá, en segundo lugar, hablar de educación y enseñanza para, en un tercer momento, problematizar al cuerpo en las prácticas de la enseñanza, lugar en el que volveremos a encontrarnos con la educación de la mano de la pedagogía. Nos proponemos, en definitiva, situar en lo pedagógico una propuesta desde la que hablar de educación y cuerpo, en este caso en la enseñanza, lo que supone, ineludiblemente, conceptualizar tanto al cuerpo como a la educación misma, ya que a todo posicionamiento pedagógico corresponde una visión de la realidad y, por tanto, de la educación.

Educación y pedagogía

Tal y como hemos mencionado en la parte introductoria, en educación existen distintos enfoques teóricos como, por ejemplo, el positivista-tecnológico, el fenomenológico-interpretativo, el socio-crítico o el comunicativo-crítico, concibiendo a la educación, respectivamente, como hecho, como fenómeno o como práctica, ya sea de carácter dialéctico o dialógico. Dichos enfoques están en función de estatutos ontológicos, epistemológicos y metodológicos que son las bases de los marcos de referencia teóricos para aproximarnos a la realidad educativa y que, por ello, condicionan el papel de la pedagogía en relación a la educación pues, ésta, puede entenderse, por ejemplo, como una de las ciencias de la educación o como una disciplina articuladora (Arias, Francis y Marín, 2013).

En esta propuesta concebimos a la educación desde una perspectiva dialógica y comprensiva para "indagar, reflexionar y sistematizar*las prácticas educativas donde reconocemos* las relaciones sujeto-objeto y la interacción normativa y descriptiva entre sujetos y sistemas" (Arias, Francis y Marín, 2013, p. 11, *cursivas nuestras*). De este modo, la pedagogía es el discurso de mediación en interacción orientado a la transformación de la práctica educativa y la educación se constituye como objeto de la pedagogía, pues al presentarla como práctica cabe "la posibilidad y la necesidad de interrogar sobre las intenciones, los motivos, los autores, las circunstancias, las interacciones y los resultados de la acción *educativa*" (Arias, Francis y Marín, 2013, p. 10, *cursivas nuestras*).

Cuando hacemos referencia a un posicionamiento pedagógico supone asumir un modelo teórico que nos permite analizar la práctica educativa y reflexionar sobre ella para volver sobre los propios marcos teóricos de referencia y establecer una situación de relevo entre la teoría y la práctica cuya finalidad es orientar dichas prácticas educativas. Así, el modelo pedagógico al que refiere nuestro posicionamiento nos permite cuestionar, abrir y dar continuidad al discurso pedagógico que, como ya hemos dicho, es un discurso de mediación en interacción orientado a la transformación de la práctica educativa. Y si a todo modelo pedagógico subyace un concepto de ser humano (Carrasco, 2007), esto implica que, además de la concepción misma de la educación, hay una concepción de cuerpo, singular o particular, explícita o implícita. Por eso podemos decir que la forma en que concebimos a la educación nos remite a un concepto de cuerpo. Pero también, la forma en que concebimos al cuerpo nos remite, a la inversa, a un concepto de educación.

Por tanto, parece que habría dos caminos para establecer las relaciones entre cuerpo y educación: o partimos del primero, lo que nos llevará a pensar cuál es la educación a la que refiere ese cuerpo, o bien, partimos de la educación lo que nos llevará a preguntarnos a cuál cuerpo nos remite esa educación. La diferencia entre empezar un camino y otro atiende a la decisión de por dónde comenzar una reflexión necesariamente de relevo entre teoría y práctica educativas pues, como veremos, emprender ambos caminos resultará imprescindible para la comprensión de, al menos, el porqué nos estamos preguntando sobre cuerpo y educación. Aquí es donde la pedagogía o, más concretamente, el modelo pedagógico desde el que nos aproximamos a la realidad educativa, caracteriza la posibilidad y la necesidad de problematizar al cuerpo en relación a la educación: nos referimos a la intención de indagar, reflexionar

y sistematizar las prácticas para poder repensar los marcos teóricos de referencia con los que enriquecer los discursos pedagógicos que acompañarán de vuelta dichas prácticas en orden a su transformación.

Es en este momento que la enseñanza toma su protagonismo, ya que la enseñanza es un campo conceptual donde se concretan los aspectos prácticos del saber pedagógico, entendiendo por saber pedagógico la estrategia analítica que lee y ve las prácticas educativas para entender su significado, para su réplica y cuestionamiento, y que se pone en relación con otros saberes; pues en el saber pedagógico, son las formaciones discursivas, las prácticas y los sujetos los que permiten acercarse a los objetos problema y hechos de la pedagogía para problematizarlos (Arias, 2012) y, así, mirar y pensar la educación. Por eso, la pedagogía como disciplina abarca la enseñanza, puesto que posee conceptos, campos de aplicación, problemas propios o planteados a ella por otros saberes y otras disciplinas, dotándonos de la construcción de herramientas conceptuales, propuestas y críticas y haciendo posible que nos hagamos, por ejemplo, la siguiente pregunta: ¿Cómo asumimos, concebimos, entendemos, interpretamos, comprendemos y/o pensamos al cuerpo en la enseñanza? Recordando que, tras esta pregunta, hay un modelo pedagógico que, en función del posicionamiento ontológico, epistemológico y metodológico, articula una representación ideal de la educación que apunta a orientar la práctica educativa y que, en nuestra línea de pensamiento, nos remitimos a la siguiente cita,

> La educación es el punto en que decidimos si amamos al mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina que, de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de los nuevos y los jóvenes, sería inevitable. También mediante la educación decidimos si amamos a nuestros hijos lo bastante como para no arrojarlos de nuestro mundo y librarlos a sus propios recursos, sin quitarles de las manos la oportunidad de emprender algo nuevo, algo que nosotros no imaginamos, lo bastante como para prepararlos con tiempo para la tarea de renovar un mundo común (Arendt, 1996, p. 208).

Educación y enseñanza

La enseñanza, además de ser un campo conceptual en el que se concreta la práctica de la pedagogía, es el objeto de estudio de la didáctica de forma

que articula la pedagogía y la didáctica en la práctica junto con el saber (Zuluaga y otros, 2003); entendiendo por saber el espacio más amplio y abierto de un conocimiento como, por ejemplo, el de una disciplina, ya sea historia o biología, o el de una práctica corporal, ya sea danza o deporte. De este modo, siempre que hablamos de enseñanza nos referimos a la enseñanza de algo como, por ejemplo, la historia, la biología, el deporte o la danza. Pero además, la enseñanza supone una concreción metodológica, es decir, supone hacer referencia a cómo se enseña ese algo (Arias, 2012). De ahí que la didáctica la entendemos como el conjunto de razonamientos prácticos referentes a enseñar y a aprender que conforman un saber donde se localizan conceptos teóricos y operativos que no pueden reducirla a meras fórmulas, ya que ha de orientarse a la estrategia de los saberes específicos en el orden de la enseñanza (Arias, 2012).

También, es necesario tener en cuenta que la enseñanza refiere tanto a los saberes propios de las disciplinas a enseñar como al conocimiento de una cultura, pues, como hemos dicho, articula los saberes específicos a través de la didáctica y el campo práctico de la pedagogía, siendo ésta, la pedagogía, la disciplina que conceptualiza, y reconceptualiza, al tiempo que aplica los saberes propios de la enseñanza en la cultura en la que está inmersa (Arias, 2012). Así, la historia, la biología, la danza, y el deporte, serían los saberes específicos y el saber de la cultura de enseñanza sería, por ejemplo, el de la educación secundaria en Costa Rica.

De este modo, preguntarnos cómo se enseña algo hace referencia a saberes y conocimientos desde los que se producen y proyectan discursos, entendidos como logos y praxis (Foucault, 1968), que implican prácticas docentes desde las que se representa un determinado contenido, ya sea la historia, la biología, el deporte, la danza o el cuerpo (Arias, 2012). Así, podemos decir que la representación pedagógica del contenido se corresponde con el sistema de pensamiento que le permite al docente armar su práctica. Por eso, es posible problematizar al cuerpo en, por ejemplo, la enseñanza de una disciplina o una práctica corporal, pues la enseñanza es un lugar en el que podemos hacer el relevo entre teoría y práctica educativas, remitiéndonos a los discursos pedagógicos y a los sistemas de pensamiento que los hacen posibles. O, dicho de otro modo, a la representación pedagógica del cuerpo como contenido en el relevo entre la teoría y práctica educativas en, por ejemplo, la práctica de la enseñanza de la historia, la biología, el deporte, la danza.

En este punto es necesario aclarar que no es lo mismo la enseñanza que la práctica de la enseñanza. Si nos referimos a la enseñanza, nos referimos "al espacio que posibilita el pensamiento y el acontecimiento de saber que define múltiples relaciones posibles con el conocimiento, las ciencias, el lenguaje y la ética, en el momento de transformación de los conocimientos en saberes en virtud de la intermediación de la cultura" (Zuluaga y otros, 2003, p. 208). Así, el concepto de enseñanza está dotado de una gran movilidad y puede insertarse en muy diferentes disciplinas, en particular en lo que refiere a los saberes específicos como, por ejemplo, la enseñanza de la danza, el deporte, la historia o la biología. Cada una de ellas con su teoría de la enseñanza, del aprendizaje y de la mediación, así como con la didáctica que le son propias a cada disciplina o práctica corporal.

Por tanto, enseñar (que no enseñanza) es tratar los contenidos de los saberes específicos con base en técnicas y medios para aprender en una cultura dada con fines sociales de formación del sujeto (Arias, Francis y Marín, 2013), panorama en el que el saber pedagógico nos remite a la reflexión sobre el cuerpo en la práctica educativa en la enseñanza de, por ejemplo, la danza, el deporte, la historia o las matemáticas, orientando no sólo la práctica de la enseñanza en cada disciplina o práctica corporal, sino, también, la enseñanza misma en relación al cuerpo que se aprende pero que, sobretodo, se enseña, además de su relación con el para qué y para quién se dirige esa enseñanza. Asunto que, por teleológico, resulta característicamente pedagógico, pues, "más allá del saber enseñar y del método, la pedagogía nos invita a remitirnos a nociones, conceptos y prácticas sobre el sujeto, el lenguaje, el maestro y la escuela, a propósito del acontecimiento de saber que supone la enseñanza" (Zuluaga y otros, 2003, p. 208).

De este modo, la enseñanza, desde nuestro posicionamiento, se concibe como vía del conocimiento, pues supone una práctica de transmisión de conocimientos y saberes en una cultura. Pero también, se propone como espacio posibilitador del pensamiento, entendido éste como pensamiento complejo, y, por tanto, se presenta como práctica transformadora de saberes y conocimientos en relación a, por ejemplo, el cuerpo. Y esto es porque entenderla como "el acontecimiento del saber" tiene mucho que ver con los conceptos de educación y de cuerpo que subyacen a esta propuesta y, que más que definidos están problematizados, pues,

Repensar la enseñanza como incitación hacia el pensamiento es abrir un espacio para la creatividad, la estética y la ética. Es a partir de la enseñanza como posibilitadora del pensar que se redefine su dimensión cultural, lingüística, cognitiva, artística. Y es situando la enseñanza en disposición hacia el pensamiento como maestro y alumno, conocimiento y saber, adquirirían sentido. La enseñanza así concebida no es el hecho trivial y registrable, observable y cuantificable, no es el resultado de un programa preestablecido a logros preestablecidos de antemano. Sino una aventura interrogadora sin absolutos, ni respuestas terminales. La enseñanza a la que apuntamos más que una práctica particular en el topos, espacio tiempo institucional, más que un concepto definido desde la lógica determinista de la identidad, es por el contrario azarosa, una actitud vital, una categoría cuyo sentido no es otro que la evolución del pensamiento, estableciendo para ello ya no simples relaciones instrumentales con la cultura, los conocimientos, el lenguaje, la ética, etc., sino más bien resonancias, disonancias y consonancias con aquellos elementos que se atraviesen. Pensar la enseñanza como un acontecimiento de saber y poder, es buscar una cultura de la enseñanza y no solo enseñar la cultura como hasta ahora se ha hecho(Zuluaga et. al, 2003, p. 222).

Educación y cuerpo

A este tercer y último apartado llegamos habiendo hecho un posicionamiento pedagógico donde presentamos una forma de entender la educación como práctica de carácter dialógico y situamos la enseñanza en relación a esta forma de entender la educación y, también, la presentamos como un lugar en el que poder problematizar al cuerpo y, por tanto, poder preguntarnos, ¿Cómo asumimos, concebimos, entendemos, interpretamos, comprendemos y pensamos al cuerpo en la enseñanza? Al hacer esta pregunta, del mismo modo que subyace una conceptualización de educación, también hay un concepto de cuerpo, o mejor dicho una aproximación, con la que proponemos acercarnos a la realidad educativa, sea en este caso la de la enseñanza. Esto es así porque el enfoque de nuestro posicionamiento remite a aspectos ontológicos, epistemológicos y metodológicos que concretan la orientación pedagógica en relación a las concepciones de sujetos y objetos como lo es, por ejemplo, el cuerpo.

Así, planteamos que el cuerpo puede entenderse desde dos perspectivas: el poder desde las disciplinas y el saber desde la experiencia. En relación al

poder, el cuerpo es pensado desde las disciplinas de forma que unos determinados mecanismos de control le objetivan, norman, cosifican y determinan (Foucault, 1988, 1990, 2001). En contraposición con ese cuerpo entendido desde el poder disciplinar, podemos abordar el cuerpo desde el saber de la experiencia que supone transformaciones a lo largo del tiempo y del espacio de la vida de la persona a quién refiere ese cuerpo (Skliar, 2011;Larrosa, 2009). Del contraste entre estas dos perspectivas, poder y saber, nos hacen concebir al cuerpo no ya como un objeto, sino también como sujeto. Es decir, ese cuerpo está remitiendo a un sujeto de conocimiento, o dicho de otro modo, a una persona que conoce, que construye significados y sentidos desde su experiencia que es, ineludiblemente, en y con los otros en las prácticas socioculturales como, por ejemplo, las de la enseñanza de una práctica corporal.

Así, la concepción de cuerpo nos remite a los principios de subjetividad e intersubjetividad, constituyendo éste el punto de partida para los aspectos epistemológicos de nuestro posicionamiento, pues advierten de las relaciones entre el objeto y el sujeto, las cuales no pueden comprenderse desde la dualidad, ya que, "No cabe la famosa distinción de Descartes entre cuerpo y mente, entre cuerpo y mundo. La intencionalidad remite a una activa relación entre la conciencia del sujeto y el objeto de la conciencia del sujeto" (Wright, 1993 citado por Sandín, 2003, p. 50). Es decir, la intencionalidad con la que nos referimos a la relación entre objeto y sujeto hace posible decir que,

> La conciencia se dirige a un objeto; el objeto se perfila por la conciencia. En esta forma de pensamiento que nos introduce la intencionalidad, la dicotomía subjetivo/ objetivo no se puede mantener. Sujeto y objeto, aunque pueden ser distinguidos, están siempre unidos (Sandín, 2003, p. 50).

En este sentido, el enfoque epistemológico del construccionismo social, propone que "el significado, la verdad, no puede describirse simplemente como "objetiva", pero tampoco como simplemente 'subjetiva'. Objetividad y subjetividad son mutuamente constitutivas" (Sandín, 2003, p. 50). Por eso, parafraseando a Sandín (2003), el conocimiento desde esta perspectiva epistemológica, es inherente a las prácticas y se construye en la interacción de uno con y entre los otros, desarrollándose y transmitiéndose en contextos fundamentalmente socioculturales como, por ejemplo, el de las prácticas de la enseñanza, ya sea de una disciplina o de una práctica corporal.

De este modo, encontramos que objeto y sujeto son inseparables, pues la relación entre subjetivación e intersubjetivación hace que podamos referirnos a aquello que está objetivado por medio de los significados construidos intersubjetivamente, los cuales adquieren un sentido subjetivamente. Así, nos remitimos a un cuerpo que es objeto pero que se construye en la experiencia y que supone una historia, una cultura y saber, pues remite a un sujeto de conocimiento, quien se reconoce y se apropia del cuerpo en la interacción con los otros como, por ejemplo, en las prácticas de enseñanza de la historia, la biología, el deporte o la danza. Luego, desde nuestra perspectiva, la experiencia es tanto subjetiva como intersubjetiva (Larrosa y Skliar 2009;Butler 2001;Preciado 1997) y es donde sucede la construcción de significados y sentidos, desde el espacio y tiempo de la vida de un ser humano en interacción con el mundo que le rodea.

Por todo lo anterior, nos situamos en el construccionismo social para apuntar a "el mundo de la intersubjetividad compartida, y la construcción social del significado y el conocimiento, hacia la generación colectiva del significado tal y como se perfila por las convenciones del lenguaje y otros procesos sociales" (Sandín, 2003, p. 50) y, también, culturales. Aquí es donde podemos advertir de la importancia del discurso en relación al cuerpo, entendido como logos y como praxis. Logos porque remite necesariamente al lenguaje, o mejor dicho, a la manifestación del lenguaje con, de, desde, en, hacia y sobre el cuerpo. Y praxis porque remite a esa manifestación en unas determinadas prácticas como, por ejemplo, las de la enseñanza de una disciplina o una práctica corporal.

Es decir, los significados y sentidos nos remiten, por un lado, al lenguaje (en relación al cuerpo) y, por otro, a unas prácticas (en un espacio y en un tiempo), configurando ambos un discurso con, de, desde, en, hacia y sobre el cuerpo el cuerpo en la enseñanza, ya sea de una práctica corporal o de una disciplina, y que refiere tanto al logos como a la praxis (Foucault, 1968). Finalmente, la pedagogía retorna sobre esa práctica para, precisamente, problematizar, teorizar y discutir eso que se enseña, cómo se enseña y para qué se enseña con la finalidad de orientar y acompañar dicha práctica repensando y re conceptualizan el propio discurso. Es decir, es un camino de ida y vuelta: pensar y hacer, hacer y pensar (Arias, 2012), en este caso, el cuerpo y la educación.

Conclusión

En la enseñanza, ya sea de una disciplina o de una práctica corporal, suceden prácticas educativas en las que se proyecta una intención, si bien no siempre reflexionada, y en esa intención hay una filosofía de vida, un entender la realidad que tiene que ver con la educación, pues educar es proyectar el mundo para el sujeto (Francis, Jober y Villamor, 2012). De este modo, la propuesta pedagógica a la que nos remitimos propone indagar, reflexionar y sistematizar dichas prácticas, considerando que la experiencia de las mismas ha de aportar a la reflexión sobre ellas de forma que podamos articular teoría y práctica educativas a fin de orientar, en el caso de la enseñanza de, por ejemplo, una práctica corporal, qué cuerpo se enseña, cómo se enseña y, sobre todo, para qué se enseña, es decir, su finalidad o intencionalidad (Arias, 2012). Así, no es lo mismo enseñar un cuerpo objetivo, un cuerpo subjetivo en la experiencia, un cuerpo mismo, un cuerpo otro, un cuerpo sexuado, un cuerpo enfermo, sano, muerto o vivo, etc. De ahí que, en el marco propuesto, podamos preguntarnos, ¿cuántos cuerpos hay? O como dice Foucault (2006)¿cuántos cuerpos en potencia pueden aparecer?

Bibliografía

Arendt, H. (1996). Entre el pasado y el futuro. Barcelona: Península.

Arias, M.; Francis, S., y Marín, P. (2013). Modelos pedagógicos de formación docente en la Universidad de Costa Rica. San José: Universidad de Costa Rica.

Arias, M. (2012). Travesía a la docencia universitaria: reflexiones sobre el fundamento de la acción educativa. *REIRE*, *5*(1), xx-xx

Butler, J. (2002). Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del sexo. Buenos Aires: Paidós.

Butler, J. S., y Preciado, J. (1997). Lenguaje, poder e identidad (No. 306.44 B8). Carrasco, J.G., (2007). *Leer en la cara y en el mundo.* Barcelona: Herder.

Foucault, M. (2006). El cuerpo, lugar utópico. *Riff Raff: revista de pensamiento y cultura*, (30.

Foucault, M. (2001) El sujeto y el poder.En Dreyfus, H. L. y Rabinow, P. *Michel Foucault; más allá del estructuralismo y la hermenéutica* (faltan pp. del capítulo). Buenos Aires: Nueva Visión.

Foucault, M. (1990). Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión. Buenos Aires: Siglo XXI.

Foucault, M. (1988). Historia de la sexualidad. Madrid: Siglo XXI.

Foucault, M. (1968). Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas. Madrid: Siglo XXI.

Larrosa, J. (2009).Conceptos generales. El deseo de lo real. Algunas notas sobre experiencia y alteridad para empezar a desenjaular la investigación educativa. *Retrieved*Noviembre 17, recuperado de www.flacso.org.ar

Larrosa, J. y Skliar, C. (2009). Experiencia y alteridad en educación.En Skliar, C. *Fragmentos de experiencia y alteridad*(falta pp. del capítulo). Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Sandín Esteban, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mc Graw Hill.

Skliar, C. (2011). *Lo dicho, lo escrito, lo ignorado. Ensayos mínimos entre educación, filosofía y literatura*. Buenos Aires: Miño y Dávila. Zuluaga, O., Echeverri, A., Martínez, A., Quiceno, H., Sáenz, J., &Álvarez, A. (2003). *Pedagogía y epistemología*. *El florecimiento de las investigaciones pedagógicas*. Colombia: Magisterio.

El sentido de las identidades y la producción de la diferencia en la política educativa

María Valeria Emiliozzi [1]

Resumen

El artículo se enmarca en un trabajo postdoctoral que analiza las reglas del sentido de los discursos educativos del presente que irrumpen con la universalidad y la homogeneidad del dispositivo educativo, y colocan la diferencia y el reconocimiento individual como punto de partida para pensar la educación. En este artículo, particularmente, buscaremos desplegar los discursos de las nuevas ciudadanías que singularizan y contextualizan el curriculum, tomando como punto de análisis los lineamientos de la Provincia de Buenos Aires, Argentina.

Introducción

Abramos la puerta de este texto recordando que el dispositivo pedagógico estuvo enfocado hacia la homogenización de la población, inicialmente hacia la normalización física y luego hacia la formación ciudadana, la cual se constituyó en el sentido dominante del dispositivo escolar de fines del siglo XIX y principios del XX (Tedesco, 1993; Escudé, 1990). Recurrentemente, más allá de los diferentes saberes y condiciones de posibilidad que fueron formando y transformando la práctica educativa, sus objetivos continuaron operando en favor de cierta homogeneidad, sin embargo, la crisis del estado del bienestar, la acumulación fordista, la desinversión, la desindustrialización, llegan hasta la reforma de los ‘90, produciendo un acontecimiento que pretende irrumpir

[1] CICES-IdIHCS/UNLP-CONICET val_emiliozzi @hotmail.com

en la homogenización que traía aires de progreso. El proceso de globalización establece nuevas relaciones de saber-poder que deshacen el entramado institucional en el que se sostenía el dispositivo escolar (Tiramonti, 2007), y pone en despliegue un proceso de desinstitucionalización que acompaña la crisis de la sociedad como concepto y realidad (Tenti Fanfani, 2002).

La cuestión radica en que, si somos diferentes, el ser, la libertad de la elección de la identidad, la búsqueda del sí mismo, de la identidad singular, etc., deben ser los puntos a ser tomados como referentes. Este haz de nuevas relaciones desplaza el ideal de la identidad nacional propio de los dispositivos pedagógicos hacia la conquista de la identidad individual, lo cual provoca otro sentido y forma de pensar la educación del presente. Ahora bien, ¿cuáles son los efectos que emergen en estas nuevas formas de educación del cuerpo en relación con la diferencia, la desigualdad y el modo de pensar al alumno?

En una primera instancia, nuestro trabajo intenta demostrar el desplazamiento de la homogeneización a la individualización a través del modo de pensar la ciudadanía y la constitución de la identidad, mediante un análisis de diversos enunciados de documentos curriculares del Nivel Secundario de la Argentina que se implementan a partir del año 2006 y continúa en la actualidad. En una segunda instancia, se busca problematizar los sentidos que la educación plantea en relación al respeto por la diferencia y la adquisición de la propia identidad, ya que, en lugar de generar un efecto positivo de particularización, funciona como reproductor de desigualdades.

De la identidad nacional a las identidades

La formación del Estado Nacional argentino supuso la conformación de una instancia política que articulara la regulación de la sociedad y la materialización de esa instancia en un conjunto interdependiente de dispositivos que permitieran su ejercicio. La puesta se centraba en “una instancia de organización del poder y del ejercicio de la dominación política” (Oszlak, 2012, p. 16). En este punto, la racionalidad del discurso sobre la ciudadanía se constituye en una práctica que produce una serie de experiencias colectivas que responden a un universal común de la población, y el dispositivo educativo fue una de las claves para la legitimación del orden y la formación de un sujeto universal. La constitución del curriculum escolar y la formación de una ciudadanía universal fueron procesos paralelos. Los programas, los planes

de estudio y el curriculum de la Educación han sido una de las cuestiones más debatidas, no sólo en términos académicos sino también políticos, en la medida en que cada sociedad ha dado una respuesta a lo que considera que la escuela debe enseñar a los jóvenes. Como establece Dussel, "la legitimidad de nuestro accionar tiene que ver con la capacidad de dar cauce, ampliar o nutrir lo que la sociedad considera que es importante y relevante de enseñar" (2010, p. 4). Esto implica que el curriculum se constituye en un documento público, que posee una serie de reglas que marcan el límite y "fija patrones de relación, formas de comunicación, grados de autonomía académica" (Feldman y Palamidessi, 1994, p. 70). En otras palabras, establece los sentidos de la educación y de la enseñanza: qué se enseña, cómo se enseña, y dentro de qué reglas se enseña. Esto implica que, sea cual fuere su forma (documento, discurso, diálogo, preceptos), tiene por objeto principal la propuesta de reglas que establecen el hacer, el decir y el pensar; pero que no se reflejan en la idea de un Ministerio, presidente etc., sino que son construidas por una positividad (régimen discursivo) que ha podido aparecer a partir de ciertas relaciones de poder.

En los Planes de Estudios que se desprenden de la ciudadanía universal aparecen enunciados dichos o escritos que dan lugar a la apertura del ciudadano, se enuncia que el objetivo es que "el ciudadano de una a otra región del extenso territorio, poblado por grupos étnicos aborígenes diferentes y asimismo por masas migratorias diversas, adquiera la similitud mental y afinidad necesaria a nuestra nacionalidad" (MJIP, 1938, p. 40), como así también "plena conciencia de su linaje, auténtica visión de los grandes destinos de la nacionalidad" (MJIP, 1947, p. 267), o en documentos más recientes como en el de los '90 expectativas de logro que establecen "conocer los valores asumidos como universales por la comunidad argentina y los de sus grupos de referencia" (DGCyE, 1995, p. 248).

La escuela argentina se convirtió en un dispositivo imprescindible para universalizar las experiencias de toda la población independientemente de sus diferencias, sobre todo los valores opuestos a las formas de vida de las clases campesinas, como limpieza, regularidad, amor al trabajo, espíritu de ahorro, respeto a la autoridad, sentimiento a la Nación, entre otros. A su vez, la Educación Ciudadana implica:

> (…) la adquisición de una serie de disposiciones, virtudes y lealtades que están íntimamente ligadas con la práctica de la ciudadanía democrática.

> Los niños no aprenden estas virtudes y lealtades sólo (o siquiera fundamentalmente) en las clases de educación cívica, sino a su paso por el sistema educativo en su conjunto (Kymlicka, 2001, p. 251).

De esta manera, durante el proceso civilizador de nuestro territorio, los principios identitarios de las diferentes comunidades fueron sustituidos por el imaginario nacional a partir de una noción de identidad por medio de la ciudadanía universal. En otras palabras, se intentó "montar un dispositivo pedagógico capaz de actuar sobre la sociedad, incorporando los nuevos habitantes a las divisiones sociales preexistentes" (Puiggrós, 1991, p. 9). Ahora bien, al mencionar estos acontecimientos históricos no se intenta hacer memoria de cómo llegaron los objetivos ligados a una educación para la identidad nacional, sino ver los poderes normativos que lograron intervenir sobre la heterogeneidad. En este sentido, la internalización de una identidad común implicó, por un lado, la decisiva y permanente producción de historias nacionales y un pasado oficial, y por el otro una serie de cualidades que conformarían al ciudadano argentino.

Este conjunto de prácticas, estrategias, conceptos, conforma un efecto de verdad sobre el sujeto que define las formas de obligación por las cuales debe ser ciudadano. Pero no se trata sólo de esto, lo que aquí se pone en juego es la constitución de un saber, de una relación de objetividad que va a ser llamada ciudadanía: es decir, aquellos conocimientos efectivos y la elaboración recíproca de un modo de pensar el sujeto. Ahora bien, ¿qué es la ciudadanía?, ¿qué implica ser ciudadano en el curriculum?

El concepto de ciudadanía parece integrar las exigencias de justicia y de pertenencia comunitaria, ya que está ligado, a la idea de derechos individuales, y a la noción de vínculo con una comunidad particular: "la ciudadanía-como-condición-legal, es decir, la plena pertenencia a una comunidad política particular, y la ciudadanía-como-actividad-deseable, según la cual la extensión y calidad de mi propia ciudadanía depende de mi participación en aquella comunidad" (Kymlicka y Wayne, 1997, p. 7). Estas conceptualizaciones nos llevan a poner en juego dos puntos centrales, pensar al ciudadano a partir de la posesión de determinados derechos, o pensarlo a partir de la relación con el Estado y el estatus que le otorga la política. Si bien estas formas de pensar la ciudadanía forman parte del dispositivo escolar, en el marco

de la conformación del Estado nacional fue clave el ideal y el deber ser del ciudadano argentino, y en la última reforma educativa este ideal universal será desplazado por un ideal singular (propio o de uno mismo): el individuo y el derecho natural.

La concepción de la ciudadanía como posesión de derechos "consiste esencialmente en asegurar que cada cual sea tratado como un miembro pleno de una sociedad de iguales. La manera de asegurar este tipo de pertenencia consiste en otorgar a los individuos un número creciente de derechos de ciudadanía" (Kymlicka y Wayne, 1997, p. 8). Esta igualdad básica ante la ley como un modo de comprender la ciudadanía se enuncia en el Diseño Curricular del presente, pues considera a sus "adolescentes, como sujetos de derecho" (DGCyE, 2010, p. 9) y establece que "desde esta perspectiva los niños/as, adolescentes y jóvenes son ciudadanos/as plenos/as. No deben esperar a la mayoría de edad para gozar de su ciudadanía, sino que se constituyen en ciudadanos/as desde su nacimiento" (DGCyE, 2007a, p. 23).

Los diseños curriculares relacionan la obtención del derecho con un estado natural, pues consideran a los alumnos y alumnas como sujetos de derecho. Más aún, al definir los Derechos Humanos, se enuncia que son aplicables a todas las personas ya que son derechos connaturales, "son los derechos que el ser humano posee por su condición humana" (DGCyE, 2007a, p. 23). Así se pone en evidencia que no sólo el ciudadano es considerado como un sujeto natural, sino que lo mismo sucede con los llamados derechos naturales, llevando al sujeto a un sentido meramente biológico. En otras palabras, el ingreso de la materia viviente en la vida implica la consumación del derecho, porque el sujeto de derecho está ligado a una naturaleza que refiere al inicio de su vida orgánica; de modo que no se permite separación alguna entre la consumación de ambos (el nacimiento-el derecho).

Interpretar al ciudadano desde una noción jurídico-filosófica no es otra cosa que una ficción que da sustento a muchas otras ficciones que establecen reglas de un sentido que colocan al sujeto en el individuo: primero está la sustancia biológica (la vida), luego la política, o primero la sustancia y luego la condición de ciudadano (Emiliozzi, 2016).

Este modo de pensar la educación no hace más que claudicar a la tendencia ideológica general de Occidente, que es ubicarse en una biologización. ¿Qué es nuestra vida sino una reflexión sobre un concepto de vida biológico

que estructura nuestro medio?, ¿qué son los derechos naturales sino una adquisición por la condición biológica?, ¿qué es este concepto del sujeto sino un modo de pensar que incluso la ciudadanía es producto de un núcleo celular? El dispositivo pedagógico coloca al sujeto como objeto de una ciudadanía que lo define por la sustancia viva y no en el lazo con el discurso, o con una identidad nacional.

Lo situación planteada, se profundiza en la última reforma educativa con la paulatina omisión de la ciudadanía definida en el lazo con la comunidad y en relación a una identidad nacional (ideal clave hasta los años '90). Si bien, en la Ley de Educación Provincial N° 13.688, promulgada en junio de 2007, se definen propósitos ligados a la búsqueda de la identidad ciudadana, a diferencia de anteriores reformas educativas, sólo aparece mencionada en alguna que otra ocasión y no forma parte de un eje central. Sólo se menciona:

> La educación es una prioridad provincial y constituye una política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática y republicana, respetar los derechos humanos y las libertades fundamentales (DGCyE, 2007c).

Esta serie de cualidades ligadas a una identidad que el ciudadano debe poseer por pertenecer a una comunidad, para participar en el proceso político, promover el bien público, entre otras, ya no aparece con tal énfasis y como objetivo educativo; debido a que en la última reforma educativa se parte del supuesto de que el efecto reproductivo de un sentido único, de una formación escolar en términos de una configuración de una identidad homogénea, esconde otras formas de cultura y produce desigualdad (Grinberg y Levy, 2009; Bourdieu y Passeron, 1996). Al respecto el curriculum enuncia:

> Abordar el currículum desde la vocación de justicia obliga a adoptar una posición amplia. Desde un enfoque económico una mayor distribución de los bienes materiales y simbólicos es ineludible para concretar el principio de igualdad de oportunidades. Sin embargo, en condiciones estructurales de desigualdad social, se hace necesario pensar en términos de reconocimiento de la diferencia; es decir, considerar a cada uno/a en su identidad, necesidad y plena posibilidad de educarse (DGCyE, 2007d, p. 16).

El asunto educativo comienza a establecer que, si somos diferentes, el ser, la libertad de la elección de la identidad, la búsqueda del sí mismo, del yo interior, "el fenómeno de reconocimiento y diferenciación" (DGCyE, 2007d, p. 44), etc., deben ser los puntos a tomarse como referentes. En efecto, el dispositivo pedagógico lleva a poner en tensión al sujeto universal y el efecto homogeneizante de la educación –como fue la identidad nacional-, produciendo una apertura hacia el sujeto singular -el individuo-; lo cual crea un escenario que coloca la identidad en relación con el propio sujeto, de allí el plural de identidades o su propia identidad –forma en que aparece en el curriculum actual- y la ciudadanía pensada individualmente (a partir de la vida en la nación y el derecho natural ciudadano).

La situación contemporánea

El acontecimiento de la desigualdad pone en funcionamiento algo no pensado, establece nuevos vínculos con el sujeto y desplaza la enseñanza basada en conceptos hacia las actitudes necesarias para la autoconducción, autonomía, actividades que le permitan al alumno convertirse en gestor de su propio modo de subjetivación. El nuevo haz de relaciones va marcando la pérdida de la potencialidad de la escuela para instituir un sujeto universal, y en ese sentido establece que la ciudadanía, la pertenencia a un Estado-nación, ya no implica identidades homogéneas, y que los ciudadanos de un Estado también pueden pertenecer y construir sus identidades en virtud de otros aspectos ligados a la etnia, la religión, el género (Grinberg y Levy 2009, p. 136). Esto tiene como efecto un marcado multiculturalismo que, en palabras de Zizek, refiere a "esa actitud que –desde una suerte de posición global– trata a cada cultura local como el colonizador trata al pueblo colonizado: como nativos cuya mayoría debe ser estudiada y 'respetada cuidadosamente'" (1998, p. 172).

Los nuevos sentidos otorgados al dispositivo pedagógico que se mantienen en el presente, no implican la ausencia de dirección, sino su transformación en un nuevo dispositivo que produce un desplazamiento de las formas de gobierno (dirección de las conductas en relación a un deber ser) hacia las formas del auto-gobierno (dirección sobre sí mismo), que pone tanto al alumno como al maestro ante una nueva relación (Emiliozzi, 2016). Si bien, el dispositivo pedagógico se constituye como forma de gobierno de las sociedades modernas en paralelo con la configuración del Estado-Nación, y la

igualdad fue el efecto de las formas de gubernamentalidad –el sujeto universal como objetivo y contenido de la educación–, el desplazamiento del valor de la igualdad, la desfragmentación del entramado institucional y el neoliberalismo ponen la diferencia y el reconocimiento de lo individual como punto de partida de la Educación. Se trata de un discurso que coloca el respeto por la diferencia y la producción de esa diferencia como objetivo central, llevando la dirección de la práctica pedagógica hacia la formación del yo. En este sentido, se conforman unas relaciones de enseñanza centradas, no ya hacia el deber ser (saludable, ciudadano, trabajador), sino hacia el alumno, a su característica individual o propia. La práctica "involucra a la autorreflexión, a la autoconducción, al autodesarrollo" (Grinberg y Levy, 2009, p. 111).

Como reconoce Grinberg (2008), ya no hay un programa de gestión a seguir que produzca determinada experiencia, ahora el individuo es el autor de su propio destino. La nueva norma es la diversidad, la búsqueda de la identidad, la construcción del propio proyecto; conocerse y reconocerse en la propia identidad. Si no hay un único modelo válido de ser ciudadano, de ser saludable, la pregunta por quién soy se transforma en el objetivo. Por ello, el curriculum establece "la autoconciencia y estima de sí mismo" (DGCyE, 2010, p. 29), y objetivo vinculados a alcanzar "el modo de ser propio en cada sujeto" (DGCyE, 2006b, p. 132).

Pero ¿qué implica construir la propia identidad? La libertad promulgada se sostiene gracias a los desplazamientos sobre el gobierno del cuerpo que posibilitan la emergencia del sujeto, no como objeto de una universalización –del deber ser ciudadano, saludable, ético, moral, etc.– sino hacia el camino del sí mismo (el Yo), hacia una desubjetivación que sitúa al alumno como centro del acto educativo y lo coloca "como actor, diseñador, malabarista y director de su propia biografía" (Beck, Giddens y Lach, 1997). Ahora bien, ¿se trata de una efectiva política democratizadora, o por el contario se trata de un modelo que profundiza las diferencias elaborando currículos diferenciados según se trate de alumnos de distintos sectores sociales? ¿Qué efectos produce la centralidad del alumno en el saber a enseñar?

Los efectos de la nueva educación

En este haz de relaciones se van entramando nuevas reglas discursivas que establecen otros sentidos en relación a la educación y el sujeto, donde la

educación se vuelve trasmisora de una creciente autonomía y responsabilidad para el yo sobreindividualizado. El problema que planteamos es que el respeto por la diferencia o la adquisición de competencias para alcanzar la diferencia, en lugar de generar un efecto positivo de particularización, funciona como reproductor de desigualdades. Partimos de la hipótesis de que el desplazamiento hacia la diferencia, el sí mismo y el contexto profundiza la desigualdad; esto es así porque el contexto pasa a constituirse en un significante clave a la hora de pensar la enseñanza y opera como patrón para pensar el acto educativo significativo, además de ser "una categoría particular para pensar (…) el curriculum en contexto de pobreza y marginación" (Bordoli, 2013, p. 196). En efecto, la enseñanza se construye en relación a contextos particulares y de manera diferencial, y por lo tanto los contenidos de la educación se particularizan: hay una educación para pobres y una educación para ricos, así como hay un deporte social y un deporte competitivo, es decir, un deporte. Si el contexto ingresa a la escuela para respetar esa diferencia, el educador no hará más que reafirmar determinadas experiencias y trayectorias, visualizando a los sujetos como susceptibles de adquirir los signos de carencia sociocultural. En las articulaciones entre educación y pobreza este discurso caracteriza a los sujetos que se hallan atravesados en los contextos socio-críticos; pero al clasificarlos establece un orden y fija los contenidos aptos para ellos. En este sentido el curriculum enuncia que "la justicia en la educación supone que los educadores/as, las estrategias, los dispositivos de enseñanza y las instituciones consideren a los sujetos desde sus necesidades y sus identidades" (DGCyE, 2007d, p. 16).

Esto último ha provocado un discurso que crea circuitos de escolarización que introducen las divisiones sociales y que profundiza aquellas diferencias que produce la pobreza como frontera social (Redondo y Thisted, 1999). Resulta pertinente indagar en las prácticas escolares cómo la conexión o desconexión de pares significantes produce distintos efectos de sentido (y de sujeto), porque en el entramado discursivo del presente la particularización atañe al saber a enseñar y a la contextualización escolar, profundizando la desigualdad; púes cada uno se relaciona con un saber de su contexto, identidad o producto de su rol de actor. En efecto, el respeto por la diferencia, si bien supone una educación más democrática por el respeto de la diferencia y su contexto produce mayor desigualdad.

Acordamos con Grimson y Tenti Fanfani en que “la escuela sirve para construir una sociedad más justa e igualitaria, pero (…) si se cumplen algunas condiciones. La primera es que la educación ofrecida sea similar y adecuada para todos” (2015, p. 171). Pero entendemos, al mismo tiempo, que la igualdad se produce a partir de enunciar el saber como universal y el sujeto como particular (es una creación de las prácticas, se construye en la relación con un saber), lo cual implica determinar la educación como una práctica que constituye una experiencia que transforma y crea al sujeto, a diferencia del discurso educativo del presente que lo considera como singular, individual (independiente de cualquier colectivo y creador de sí mismo).

Esta posibilidad de pensar la igualdad en tanto sujetos construidos estaría dada por la marca del lenguaje, el lazo social y una educación entendida en términos de prácticas que constituyen una experiencia, llevando la existencia de un quiebre en la política educativa y al concepto de igualdad como vertebradora de ésta. Pensar la educación y la igualdad a partir de un saber universal permite establecer una nueva red discursiva que hace centro en la diversidad y en la diferencia, porque el sujeto, en todo caso, hace su educación produciendo su diferencia en el lazo discursivo. Más aún, el discurso hace al sujeto que habita en sus reglas, y se conforma en ley de organización y lazo social que establece las reglas del sentido de la vida, de la salud, de la ciudadanía, etc. Por ello hay un orden ontológico del lenguaje, que no funciona como traductor (que representaría lo real sustancial) sino como significante o concepto que estable ciertas reglas o formas de vida.

Colocar el sujeto y el saber en la dimensión del lenguaje, implica suponer a los dos en una igualdad y no al sujeto como desprovisto de algo por su contexto, desarrollo, etc. Ahora bien, para pensar la educación por medio de la enseñanza universal y general, se debe establecer un movimiento epistémico en relación al sujeto y al saber.

Conclusiones

Las últimas reformar educativas en la provincia de Buenos Aires, Argentina, han colocado su énfasis en el respeto por la diferencia, como una forma de plasmar una educación más igualitaria; pero el efecto justamente ha producido

mayor desigualdad. Este desplazamiento que coloca la diferencia, el sí mismo y el contexto, fragmenta los marcos normativos, la institución civilizadora, la formación de subjetividades en un determinado patrón cultural (Elías, 1987), contenidos universales (Crisorio, 2010), el carácter conservador de la educación que refiere a "preservar ese elemento nuevo e introducirlo como novedad" (Arendt, 2005, p. 296), y cierta arbitrariedad cultural a inculcar. En líneas generales, la escuela entendida como "la institución investida de la función social de enseñar y por esto mismo de definir lo que es legítimo aprender" (Bourdieu y Passeron, 1996, p. 18).

Justamente una democratización de la educación supone al sujeto y al saber en una igualdad, al curriculum como estructura única y no contextualizada, y a la educación como un discurso que constituye sentido en la acción interpretativa del sujeto. No se trata de construir un sistema de pensamiento, sino de organizar el curriculum a partir de instrumentos que se desprendan de conceptos válidos en tanto y cuanto brinden herramientas para acciones futuras en la formación superior o el proceso productivo.

Bibliografía

Arendt, H. (2005). *Ensayos de comprensión*. Madrid: Caparrós.

Beck, U.; Giddens A. y Lach, S. (1997). *La modernización reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno*. Buenos Aires: Alianza.

Bordoli, E. (2013). Revisitando la enseñanza y lo curricular. Apuntes para pensar la igualdad. En Southwell, M. y Romano, A. (comps.). *La escuela y lo justo. Ensayos acerca de la medida de lo posible* (pp. 179-211). Buenos Aires: UNIPE, Editorial universitaria.

Bourdieu, P. y Passeron J. C. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Distribuciones Fontamara.

Crisorio, R. (2010). *Homero y Platón: dos paradigmas de la Educación Corporal* (Tesis doctoral). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP, La Plata, Argentina.

Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires (1995). *Modulo 0. Contenidos Básicos Comunes*, La Plata.

Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires (2006a). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria, 1°año, Marco general para la Educación Secundaria*, La Plata.

Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires (2006b). “Educación Física”. En *Diseño Curricular para la Educación Secundaria: 1°año ESB*, La Plata.

Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires (2007a). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria, Construcción de Ciudadanía, 1º a 3º año*, La Plata.

Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires (2007b). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria, 2°año, Marco general para la educación secundaria*, La Plata.

Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires (2007c). *Ley de Educación Provincial 13.688*, Argentina.

Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires (2007d). *Marco General de Política Curricular*, La Plata.

Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires (2008). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria, 3°año, Marco general para la Educación Secundaria*, La Plata.

Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires [DGCyE] (2010). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria, 4°año, Educación Física*, La Plata.

Dussel, I. (2010). El curriculum. En *Explora. Las ciencias en el mundo contemporáneo* (pp. 75-89), Programa de Capacitación Multimedial. Argentina: Ministerio de Educación.

Elías, N. (1987). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Mexico: Fondo de Cultura Económica.

Emiliozzi, V. (2016) *El sujeto como asunto. Las tramas curriculares de la Educación Física contemporánea.* Buenos Aires: Miño y Dávila.

Escude, C. (1990). *El fracaso del proyecto educativo argentino*. Educación e ideología. Buenos Aires: Tesis.

Feldman, D. y Palamidessi, M. (1994). Viejos y nuevos planes. En *Propuesta Educativa*, *6*, 69-73.

Filmus, D. (1996). *Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo. Proceso y desafíos*. Buenos Aires: Troquel.

Grimson, A. y Tenti Fanfani, E. (2015). *Mitomanías de la educación Argentina. Críticas de las frases hechas, las medias verdades y las soluciones mágicas*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Grinberg, S. y Levy, E. (2009). *Pedagogía, curriculum y subjetividad: entre pasado y futuro*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.

Grinberg, S. (2008). *Educación y poder en el siglo XXI*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Kymlicka, W. y Wayne, N. (1997). El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía. *Agora*, *7*, 5-42.

Kymlicka, W. (2001). Educación para la ciudadanía. En Gonzales, F. (Ed.). *El espejo, el mosaico y el crisol: modelos políticos para el multiculturalismo* (pp. 251-284). México: Anthropos.

Ministerio de Justicia e Instrucción Pública [MJIP] (1938). *Boletín*, Año I, Número II, 2 de abril al 1 de junio de 1938 (pp. 40-48). Buenos Aires.

Ministerio de Justicia e Instrucción Pública [MJIP] (1947). *Boletín*, Año X, Número 91, Septiembre de 1947, Buenos Aires.

Oszlak, O. (2012). *La formación del Estado Argentino. Orden, progreso y organización nacional*. Buenos Aires: Paidós.

Puiggrós, A. (1991). *Sociedad civil y estado en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Galerna.

Redondo, P. y Thisted S. (1999). Las escuelas primarias en los márgenes. En Puiggrós, A. (Comp.) *En los límites de la Educación. Niños y jóvenes de fin de siglo* (pp. 7-23). Rosario: Homo Sapiens.

Suasnábar, C. (2003). *Universidad, intelectuales y educación: la configuración del campo pedagógico universitario en los años sesenta y setenta*. Buenos Aires: Manantial-FLACSO.

Tedesco, J. C. (1993). *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires: Ediciones Solar.

Tenti Fanfani, E. (2002). Voz socialización. En Altamirano, C. (Comp.). *Términos críticos de la sociología de la cultura* (pp.219-222). Buenos Aires: Paidós.

Tiramonti, G. (2007). *La trama de la desigualdad educativa: mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.

Tiramonti, G. (2003). Estado, educación y sociedad civil: una relación siempre cambiante. En Tenti Fanfani, E. (Comp.). *Los desafíos de la universalización de la escuela media* (pp. 85-104). Buenos Aires: IIPE/OSDE.

Zizek, S. (1998). *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*. Buenos Aires: Paidós.

Educación corporal y usos del cuerpo

Carolina Escudero[1], Laura Pagola[2], Silvana Simoy[3] y Daniela Yutzis[4]

En este texto queremos presentar una de las maneras en que podemos trabajar con la categoría de *uso* para pensar los efectos de la educación sobre el cuerpo e incluso más precisamente la relación que es posible establecer entre prácticas corporales y usos del cuerpo a partir del registro en el que nos ubica la Educación Corporal. Podemos arriesgar que la Educación Corporal enseña en las prácticas corporales para un uso del cuerpo (lo que de alguna manera remite a la relación entre universalización del contenido y particularización del sujeto).

En el ámbito en el que desarrollamos nuestra investigación, sabemos que la categoría de práctica la tomamos del pensamiento foucaultiano a partir de la interpretación que nos ofrece Edgardo Castro (2011), de allí rescatamos a) la definición que circula habitualmente, orientada a presentarla como el objeto que debe construir una filosofía crítica y experimental dedicada a pensar nuestro presente como seres históricos entendidos como conjuntos prácticos que revisten las características de homogeneidad (racionalidad que organiza la conducta y que reviste un aspecto tecnológico y un aspecto estratégico), sistematicidad (que implica a los dominios del saber, del poder y de la ética) y generalidad (que en su forma particular, es un fenómeno de alcance general) y b) la articulación en distintos textos de Foucault entre práctica y experiencia y práctica y pensamiento, en función de los cuales también podemos entender

[1] CICES/IdIHCS-UNLP/CONICET

[2] CICES/IdIHCS-UNLP/CONICET

[3] CICES/IdIHCS-UNLP/CONICET

[4] CICES/IdIHCS-UNLP/CONICET

a las prácticas como la forma misma de la acción en la medida en que está habitada por el pensamiento o como la correspondencia en una cultura entre dominios de saber, tipos de normatividad y modos de subjetivación a partir de la cual ubicar la crítica experimental como la única forma en que las formas de experiencia pueden transformarse (dando lugar, claro está, a nuevas formas de experiencia).

A partir de aquí la Educación Corporal circunscribe su objeto, el que define como la enseñanza de las prácticas corporales, entendiendo a estas últimas como aquellas prácticas que toman por objeto al cuerpo. Luego de avanzar en la interpretación y definición del concepto de prácticas corporales nos vimos obligados a pensar cuál es el efecto de la educación en las prácticas corporales para quienes tienen un encuentro con ellas en función de la cual no se vuelven "practicantes", es decir qué relación a las prácticas corporales pueden establecerse cuando el aspecto tecnológico de la racionalidad que las organiza no los "sujeta". Es oportuno reconocer que el hecho de pensar la función social de la educación también orientó nuestra pregunta respecto de qué efectos puede tener la educación del cuerpo en el registro de la Educación Corporal para quienes se encuentran con las prácticas corporales en un contexto de educación institucionalizada y quizás no vuelvan a vincularse a ellas.

En este punto comenzamos a pensar la relación entre práctica corporal y usos del cuerpo; ¿la práctica implica o no un uso? ¿Usar el cuerpo es lo mismo que hacer cosas con el cuerpo? ¿El uso del cuerpo escapa a toda racionalidad? Y si no, ¿Qué relación hay entre racionalidad y uso? Es decir, nuevamente, entre práctica y uso.

Para responder este conjunto de preguntas comenzamos a reflexionar sobre la categoría de uso, y si bien reconocemos que la trabajan vario autores, comenzamos el rastreo una vez más en Michel Foucault. Una razón teórica sostiene la decisión, quien plantea la relación entre práctica y uso es justamente Michel Foucault (2004) en *El uso de los placeres*, tomo dos de *Historia de la sexualidad*. De hecho, su análisis de la sexualidad como práctica (como experiencia histórica y no como representación, como análisis de lo que los hombres hacen y cómo lo hacen) comienza con la presentación de la categoría de uso y en particular de la relación entre la problematización como forma que adopta el pensamiento y los usos como el modo en que la problematización se hace acto.

A partir de esta presentación general del estado de nuestras preguntas y la orientación de la investigación, aprovechamos este encuentro para presentar las primeras síntesis de nuestro trabajo.

Para la Educación Corporal el concepto de uso reviste un interés particular porque nos permite desarrollar la idea de *usos del cuerpo*, situación que potencia otros modos posibles de hacer y construir sentidos que nos sitúan en los límites de las prácticas. Para introducirnos en el tema de los usos del cuerpo tomaremos como referencia el libro anteriormente cita (Foucault, 2004). En ese texto Foucault desarrolla la cuestión del uso de los placeres en los antiguos a partir de la idea de una problematización ética de la conducta y la elaboración de los comportamientos. ¿Qué quiere decir esto? Cuando nosotros no estamos obligados a tomar una determinada elección de comportamiento, cuando no hay un código que restrinja nuestras formas de hacer, pensar y decir, la problematización de nuestra manera de conducirnos y la pregunta por los modos en que construimos el sentido de nuestro hacer en la vida ocupa el lugar del código. Cuando no estamos obligados por un sentido preestablecido, asumir la problematización de nuestra conducta se convierte en una actitud ética; problematizarnos en esos espacios del hacer, pensar, decir en el que no estamos obligados, nos constituye como sujetos éticos. Foucault entiende a la ética en términos de una práctica ascética, de un "ejercicio del yo sobre sí mismo, por el que trata de descubrir y transformar el propio yo y alcanzar cierto modo del ser" (Foucault, 1999, p. 145) así, la reflexión sobre la ética es para este autor, una manera particular de abordar la relación sujeto-verdad.

Para avanzar en el análisis de la conducta y la regla es de nuestro interés destacar que:

> (…) una cosa es una regla de conducta y otra cosa la conducta que con tal regla podemos medir. Pero hay algo más todavía: la manera en que uno debe conducirse –es decir la manera en que debe constituirse uno mismo como sujeto moral (Foucault, 2004, p. 27).

Estas diferencias en la constitución del sujeto ético y de la elaboración de la conducta se apoyan en diversos puntos, de los que nos explicita cuatro. 1) En primer lugar la *determinación de la sustancia ética*, que nos remite a la *forma* que tiene la materia/el contenido del comportamiento ético (en este punto es necesario determinar cuál es la sustancia ética de la Educación Corporal, la

educación del cuerpo a través de las prácticas corporales). 2) El *modo de sujeción* que refiere a la *forma* en que el sujeto pone en obra la regla, la manera en que se construye el vínculo entre el sujeto moral y la sustancia ética (por ejemplo a) introducir la relación cuerpo/lenguaje en la enseñanza –entendiendo por lenguaje la relación significante a la cual, el movimiento o el cuerpo se sujetan/articulan-; b) hacer de las prácticas corporales un contenido educativo). 3) Las *formas de elaboración* que damos a aquélla sustancia en la constitución de la subjetividad, el tipo de trabajo ético que llevamos a cabo para transformarnos en sujeto moral de la conducta, como construimos un *ethos*; a) en momentos promover el equívoco constitutivo del lenguaje, ya que nos permite mostrar la arbitrariedad del significante, dando cuenta de que no hay nada en el movimiento que es y que la relación movimiento/significante remite a un sentido; b) en momentos reducir el equívoco y priorizar la actitud de ofrecer sentido; y por último, 4) la *teleología* del sujeto moral ya que la manera en que uno construye el comportamiento ético no opera ni en relación al sistema de la moralidad en sí ni en relación a una conducta en particular, sino que nos remite a un comportamiento, a un modo de ser o *ethos* que supone al conjunto de la conducta (que lugar tiene el cuerpo educado en la obra que es tu vida –entendemos como cuerpo educado, el que se mueve libre de necesidad y el que logra una buena postura porque toma un criterio estético-).

Esta lógica de comportamiento impacta en nuestra vida y configura una *estética de la existencia*, tomando nuestra vida calificada y vivida a partir del sentido como objeto de elaboración de una obra que deja rastros, una vida que merece ser vivida y que perdura más allá de la vida biológica de quien la produce. Así, la ética se vincula con la estética y ésta con la idea de la configuración de una vida subjetiva atenta, reflexiva, crítica y dispuesta a la elaboración de sentidos donde no están dados.

> Lo que he querido mostrar es cómo el sujeto se constituía a sí mismo, de tal o cual forma determinada, como sujeto loco o sano, como sujeto delincuente o no delincuente, a través de un determinado número de prácticas que eran juegos de verdad, prácticas de poder, etc. Sin duda, era preciso rechazar una determinada teoría a priori del sujeto para poder efectuar este análisis de las relaciones que pueden existir entre la constitución del sujeto de las diferentes formas de sujeto y los juegos de verdad, las prácticas de poder, etc. (Foucault, 2003, p. 69-70).

Bien, ¿qué relación hay entre esta idea y la cuestión de los usos? El modo en que la problematización se modula o materializa es a partir de los usos (en la medida en que el uso es la respuesta o el resultado a nivel del comportamiento, de la problematización). En el texto que tomamos por referencia Foucault trabaja sobre la cuestión de la moral sexual y sostiene que en la antigüedad no existía tal idea de moralidad vinculada a la sexualidad, sin embargo, reconoce que había una ética de los placeres, placeres que no se reducen a la relación erótica, sino que incluyen también a la economía y a la dietética. Esta ética de los placeres se constituye a partir de la problematización de la conducta y la problematización se describe a partir de los usos que los antiguos tenían con la erótica, la economía y la dietética. Qué tipo de preguntas se hacían y qué respuestas encontraban, cómo seleccionaban la respuesta correcta o la mejor decisión, cómo inscribían esa decisión en relación al lugar que la erótica, la economía y la dietética ocupan en la vida calificada y más aún en función del lugar que cada uno ocupa en la vida común. Usar significa entonces pensar en la lógica de la problematización, ensayar preguntas y elaborar los discursos que dan respuesta, y traducir a la acción la elaboración de ese pensamiento. Poder hacer de uno mismo y con uno mismo y de nuestra relación con el sentido de la vida que vivimos el objeto de nuestro pensamiento y acción. Por ejemplo, ¿cómo trabajo sobre una secuencia de movimiento preestablecido? ¿Cuál es mi mejor manera de aprenderla? Puedo repetirla una y otra vez con el movimiento, puedo pensarla, puedo anotarla, puedo marcarla, puedo asociar movimiento a imagen, etc. ¿Cómo construyo una secuencia de movimiento? Puedo probar una y otra vez hasta elegir una que me resulte compleja, puedo decidir hacerla de una vez y fijarla, puedo, puedo elegir el movimiento más cómodo para mí o elegir el movimiento que mejor me sale.

La categoría de uso remite entonces a la relación del sujeto con un campo de sentido que no tiene una dirección preestablecida, no hay interdicto. Esa relación implica un pensamiento y un modo de hacer consigo mismo y con otros, coloca al sujeto en una relación activa respecto de la elaboración de su conducta y lo constituye como sujeto ético. La categoría de uso nos habilita a pensar la constitución de la subjetividad, la elaboración de una vida subjetiva que vale la pena ser vivida. Ahora bien, si nosotros entendemos a la Educación Corporal como práctica tenemos que reconocer ahí una generalidad, una sistematicidad y una homogeneidad, reconocemos entonces una dirección

preestablecida de los comportamientos, hay algo así como *un interdicto* que nos empuja a hacer las cosas de un modo y no de otro y en particular nos orienta en relación a la enseñanza de las prácticas corporales. La categoría de práctica corporal nos pone en relación directa con el cuerpo como objeto de nuestra conducta, como campo de sentido a partir del cual elaboramos nuestros comportamientos, entonces ¿Cómo podemos pensar un uso del cuerpo en el marco de un espacio de sentido que ya está dado como práctica, es decir, en el que de un modo u otro estamos obligados?¿Podemos pensar el uso como esa función problematizadora del pensamiento a partir del cual extender los límites de la práctica y en ese gesto transformarla? A partir de aquí otra cuestión ¿Cómo elaboramos nuestros comportamientos para hacer del cuerpo una obra, un punto de llegada?

Ahora bien, para Foucault este es un punto de partida ya que el pensamiento, en la medida en que es crítico y experimental, adopta la forma de la problematización. La problematización es una forma del **pensamiento**, que opera como herramienta metodológica y que se centra en el análisis de las **prácticas** a partir de las cuales los individuos se reconocen como parte de una **experiencia** histórica determinada. La problematización, asume un procedimiento particular, ya que, según Foucault, es posible llevar a cabo la problematización de la conducta en los sistemas prácticos en los que no hay obligaciones ni interdictos, donde no hay prohibiciones ni obligaciones, donde no hay una preocupación moral establecida.

En este sentido, la problematización es la forma que adopta el pensamiento para dar forma a una conducta, es la construcción de un punto de vista que supone un principio de actividad subjetiva. Así, el primer efecto de la problematización es el enrarecimiento de la conducta, es la puesta en cuestión de lo que somos junto con la puesta en marcha de una nueva manera de conducirse a partir de aquí podemos poner en relación la categoría de uso con la modificación de las relaciones de poder, en la medida en que se establece un uso cuando hay posibilidad de desarrollar estrategias que “cambien” las relaciones de poder naturalizadas.

El uso del cuerpo supone la reflexión en los límites de la práctica, de lo que podemos hacer con lo aprendido, con su racionalidad, con su dimensión de saber, de acción con los otros y con uno mismo. El uso supone la reflexión, porque es el resultado, en la acción, de la pregunta por el hacer cuando no

está especificada su forma. Si aceptamos que la Educación Corporal educa un cuerpo también para el uso, podemos aceptar también que la Educación Corporal habilita a pensar que el efecto de su enseñanza puede tomar la forma de una estética de la existencia, dónde el cuerpo que se constituye se toma como objeto de elaboración de la conducta a lo largo de una vida subjetiva.

Bibliografía

Foucault, M. (1999). *Estética, Etica y Hermenéutica. Obras Esenciales Vol. III*. Buenos Aires: Paidós.

Foucault, M. (2003). *El yo minimalista y otras conversaciones*. Buenos Aires: Biblioteca de la mirada.

Foucault, M. (2004). *Historia de la sexualidad. El uso de los placeres*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Crisorio, R. (2015). Educación corporal. En Crisorio, R.; Lescano, A. y Rocha, L. (Coords.) *Ideas para pensar la educación del cuerpo* (pp. 8-13). La Plata: Editorial de la Universidad Nacional de La Plata. Colección Libros de cátedra.

Plan para delimitar Estudios y Estudios para delimitar un plan, Educación Física y Educación Corporal en el plan de estudios 2000

Emiliano Volpi[1]

Introducción

Introducirnos a la Educación Corporal supone un cuerpo conceptualizado desde el lenguaje y lo simbólico, y no desde lo natural, lo dado. Supone más que un conjunto de huesos, articulaciones y músculos, al decir de Crisorio.

Sin embargo, la formación de grado del Profesorado en Educación Física de la Universidad Nacional de La Plata, no puede evadir una formación con criterios evolutivistas y desarrollistas que por más que intenten darle significado a sus prácticas, contenidos y la formación en general mediante el lenguaje y un encuadre simbólico al contexto particular de cada sujeto, las prácticas mismas siguen esta lógica arraigada desde los comienzos de la disciplina Educación Física.

Mencionar este arraigo de la disciplina a sus inicios y comienzos permite pensar en clave conceptual a qué nos referimos cuando mencionamos y hablamos de Educación Física. Epistemológicamente, qué fundamentos y saberes que la sustenta y particularmente cómo se refleja y justifica en la asignatura troncal Educación Física que conforma el plan de estudios de la formación de grado de profesores, lo que es preciso también conceptualizar el cuerpo del que se habla.

Pensar el cambio epistemológico que pretende sustituir la Educación Corporal al termino Educación Física, y qué reflejos tiene el plan de estudio,

[1] FaHCE - UNLP

qué pretensiones desde la formación de profesores tiene y qué posibilidades e implicancias tendría esta sustitución terminológica en cuestiones políticas y por lo tanto en una nueva conformación y reforma del plan de estudios 2000 actual.

Educación Física para una Educación Corporal

La idea de Educación Física remite a pensar en lo natural y real que tiene el ser humano, que es su cuerpo. Un cuerpo orgánico sustentado desde el saber medico anatómico fisiológico que la Educación Física ha adoptado como conocimiento del mismo cuerpo. Cabe pensar, si el termino Educación podría adecuarse a lo/a físico/a, como si la educación respondiera a educar los procesos orgánicos y fisiológicos, es decir "sacar afuera" lo más "natural" de uno respecto al desarrollo evolutivo orgánico de un ser humano. Suena disparatado pensar que puede educarse una fibra muscular o un conjunto de neuronas de manera aislada, aunque tengamos conocimiento de las modificaciones que pueden producirse en las mismas, no es posible una educación de estos aspectos aislados.

La disciplina Educación Física nace a la luz de la conformación de los estados nacionales a fines del siglo XIX y principios del siglo XX con una pretensión de educar los cuerpos bajo los conocimientos del higienismo y del paradigma cientificista medico anátomo-fisiológico, discursos que dominan y sustentan la disciplina concibiendo de esta manera un cuerpo orgánico. Los estudios de Galak (2013), entre otros, demuestran que las disputas hacia dentro del campo disciplinar entre "romeristas" y "militaristas" han llevado a la conformación de una episteme disciplinar bajo pretensiones científicas. Es así como los sustentos antes mencionados, pudieron verse reflejados en la creación del primer Instituto Superior Nacional de Educación Física en 1912 de la mano de Romero Brest quien concibe que

> "del punto de vista del individuo es, en los procesos fisiológicos esencialmente, en donde deben buscarse los términos que expliquen y que determinen el objeto y los medios de acción de esta disciplina (…) la educación física ha de proponerse el perfeccionamiento físico" (Romero Brest, citado en Simoy, 2010).

Hacia mediados del siglo XX, precisamente en 1953, en Argentina se crea el profesorado de Educación Física en la Facultad de Humanidades y

Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, lo que implicó una orientación argumentada desde un posicionamiento pedagógico, filosófico y humanista, en contraposición a las argumentaciones científico-positivistas tradicionales.

En palabras de Galak, "la Educación física renovada" (Amavetiana) pretendió poner en tela de juicio la matriz disciplinar tradicional al reivindicar *lo educativo* (en términos de "cultura") antes que *lo físico* ("naturaleza"), el ejercicio pedagógico profesional (producción) antes que el método didáctico (reproducción)". (Las cursivas son del autor. Galak, 2013).

A pesar del esfuerzo por desarraigarse de la tradición y sus lógicas que la fundó como disciplina, la misma no pudo abandonar el criterio cientificista de las ciencias naturales, aun así, pensándose con un carácter universitario desde la facultad de humanidades y ciencias de la educación.

A partir de esta breve y sintética introducción daré lugar a hacer un análisis del Plan de Estudios 2000 del Profesorado en Educación Física, el cual considero que en relación a lo anteriormente mencionado dio lugar a que nuestra disciplina diese un cambio y comience a pensarse y a ponerse en cuestión a "sí misma" reflexivamente, aunque con algunos resabios de sus principios que la constituyeron como tal.

Para esto creo necesario recurrir a los términos que la denominan como tal y contrastarlos con posicionamientos que permiten pensar nuestra disciplina hoy en día desde un marco crítico y reflexivo.

Con lo mencionado anteriormente cabe dar lugar al Plan de Estudios 2000 de la carrera del Profesorado y Licenciatura en Educación Física de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP, para comprender algunas líneas por las cuáles se ha fundamentado en ciertos saberes, que conceptualizaron al cuerpo de una manera y no de otra y las implicancias que tuvo y tiene en la formación de grado de nuestra carrera.

Los fundamentos generales del plan de estudios mencionan que;

> siendo el campo disciplinar un espacio cruzado por teorías y prácticas originadas en otros campos del conocimiento, en un amplio espectro que comprende desde las diversas propuestas de la llamada educación psicomotriz (ligadas a los desarrollos en psicoanálisis o en psicología genética o experimental) hasta las opciones provenientes del paradigma de

> cuerpo médico, anátomo-fisiológico (reinstalado por la medicina deportiva y las llamadas ciencias de la actividad física y el deporte), pasando por los diferentes modelos sustentados en la filosofía, la antropología y la sociología de la educación, el nuevo plan propone, mediante la selección de contenidos que lo posibiliten, fortalecer la articulación de las asignaturas y contenidos estrictamente disciplinares con los contenidos pedagógicos y didácticos, de modo de situar decididamente a la Educación Física en el campo general de la educación, lo que no es obstáculo sino que facilita la inserción en otros campos profesionales y académicos desde un perfil y un conocimiento específicos y definidos (Plan de Estudios 2000, p. 46-47).

Este apartado menciona que el plan propone, a partir de la selección de contenidos provenientes de las ciencias "fisio"-"psico" médicas, como de "filo", "antro" y "socio" de las ciencias sociales, que se fortalezca la articulación de asignaturas y contenidos propios de la disciplina Educación Física con contenidos pedagógicos y didácticos, para así situar a la Educación Física en el campo general de la educación. Considerando que las asignaturas disciplinares "además de los saberes y haceres estrictamente técnicos" deben tener cierto grado de reflexión epistemológica. Paralelamente a esto señala que "las demás asignaturas apoyan esta articulación desde sus contenidos particulares, sin por ello dejar de lado sus temáticas específicas". Por lo que este fundamento se sustenta a partir de que "la Educación Física es una práctica social educativa" (Plan de Estudios 2000, p. 47).

Esto lleva a remitirse epistemológicamente, es decir, a dar lugar a la ciencia que ha establecido su verdad objetivamente mediante un discurso que la disciplina Educación Física se ha fiado con el afán de fundamentarse ella misma, "científicamente".

De acuerdo con lo que plantea la fundamentación del plan de estudios 2000, podemos decir en palabras de Crisorio que

> "en el siglo XIX la Fisiología sancionó lo natural –lo que es propio de un ser real- como normal (…) se gestó un modelo de ciencia en el cual la Educación Física procuró fundamentarse e incluirse a partir de principios del siglo XX: una ciencia positivista que concibe un mundo dado, externo al sujeto cognoscente (…) La ciencia moderna (...) es, antes que nada, un conocimiento sin sujeto, en el sentido de que no asigna función alguna

> a la verdad particular subjetiva en la justificación de sus enunciados (…) Esta ciencia se afirma en un presupuesto de objetividad que excluye la subjetividad desde su flanco racional opera con una idea de sujeto unificado en la razón (conciencia) y coordinado con un orden simbólico sin fallas. Plantea una pretensión de universalidad que borra las diferencias particulares propias de la condición subjetiva" (Crisorio, 2003, p. 28).

Así, las direcciones que ha tomado la Educación Física se han orientado en tres direcciones principales que Crisorio las clasifica como educación física pedagógica, educación físico-deportiva y educación psico-motriz, que a lo largo del siglo XX se han preocupado por tomar como objeto al propio cuerpo desde la medicina, la psiquiatría y la psicología, siendo la fisiología la que determino su objeto. Un cuerpo médico- psico-orgánico que ha supuesto la varilla disponiendo al cuerpo dentro de parámetros de normalidad, cuerpo orgánico que ha sido tomado por la educación físico-deportiva y la educación psico-motriz impidiendo un acceso a la realidad de los cuerpos. Entre estas dos últimas, está la pretensión de articular el cuerpo somático con el psíquico que se han planteado como objeto la biología, la psiquiatría y la psicología experimental con el fin de explicar el funcionamiento tanto orgánico como psíquico del cuerpo en este sentido.

Crisorio señala que

> en cuanto a la enseñanza, la educación física se ha integrado al conjunto de dispositivos de medicalización de la sociedad, ha puesto sus técnicas y contenidos al servicio de la "salud" y ha impregnado su discurso del discurso médico. Las prácticas corporales se han constituido como técnicas complementarias de la tarea médica en la medida en que contribuyen a volver a la normalidad, a lo que es natural (…) a asegurar el recto desarrollo (Crisorio, 2003, p. 30).

Señalando que si la función físico normalizadora de la educación físico-deportiva procura aproximar las funciones y capacidad físico-motrices a la media estadística de las distintas edades, la educación psicomotriz se esfuerza por acercar supuestas funciones psicomotrices a las especulaciones psicofisiológicas sobre cada estadio del desarrollo.

Con lo que respecta al plan, si bien a mi criterio tendría algo esperanzador en relación a la articulación con otras disciplinas de las ciencias sociales,

lo cierto es que como dice Crisorio “las diversas propuestas de la educación física pedagógica, en tanto procuran restituir el carácter pedagógico de la disciplina recurriendo a los aportes de la Filosofía de la Educación, la Sociología, la Antropología, etc., sin conseguir, no obstante asegurar criterios estables y precisos a la hora de definir nexos adecuados entre la teoría y las prácticas y entre éstas y los contextos en que se desarrollan” (Crisorio, 2007, p. 85). Impidiendo así formular conocimientos que remitan específicamente a la disciplina misma, y no que provengan de otras.

A todo esto, ¿Qué sabemos (Educación Física) verdaderamente? ¿Puede prescribir la currícula de Educación Física lo que el otro sabe?

Estas preguntas que pretendí hacerlas en principio como guía del apartado “Saber y verdad” del mismo texto del que mencione anteriormente, son la referencia para comprender lo que se conoce, lo que se conoció y lo que se pretende conocer y cómo se pretende conocer, en cuanto a la construcción de nuestra disciplina.

Se plantea el problema del conocimiento y si éste puede ser verdaderamente posible. Por lo que la ciencia moderna dice que se puede obtener, solo a partir de ciertos procedimientos que garantizan su exactitud. Conocimiento que describe lo real, lo que se dice de algo a lo que algo es, constituye la meta de la ciencia y su concepto de verdad. La verdad dice Eldelsztein “es una dimensión introducida en lo real por la palabra” (…) y la palabra “aunque parece referirse a lo real, no hace otra cosa que oponerse y entramarse con otras palabras” (Eldelsztein citado en Crisorio, 2003, p. 32). Crisorio afirma que “la finalidad y el concepto de verdad de la ciencia omiten la evidencia del orden simbólico en el cual los seres humanos nos constituimos y por el cual es ilusoria cualquier aspiración de acceder directamente a lo real, tanto con nuestros sentidos como con nuestra razón” (Crisorio, 2003). Diciendo que la ciencia tradicional ha establecido una relación entre la palabra “nombrante” a una cosa y la cosa nombrada por esa palabra, relación entre significante y significado, como si el nombre que reciben las cosas ya estuviera inscripto y solo hubiese que nombrarlo. En este sentido afirma que “las palabras no nacen de su correspondencia con las cosas que nombran sino de la relación de oposición entre ellas mismas” y por lo tanto son significantes que toman valor solo cuando se diferencian de todas las demás. De esta manera la relación de conocimiento no puede ser individual de la percepción o la consciencia,

sino una relación entre sujetos de un lenguaje, de un orden simbólico y cultural. “El conocimiento es, en sí mismo, una acción social y, más precisamente, cultural en tanto la cultura implica la estructura del lenguaje y la operación del significante”. Entonces, el sentido no es del mundo o del objeto sino que pertenece a los sujetos, no se descubre por la percepción o la conciencia sino que se construyen históricamente -por ende políticamente- en el devenir de la acción humana.

Considero estos aportes para dar lugar a un análisis de los conceptos que constituyen la disciplina como tal para tener una mayor claridad de los mismos en relación a lo que constituye la Educación Física en el mencionado plan de estudios.

Lo Físico y lo Corporal

Definiciones de Educación y de Física y sus derivados, para conceptualizar a la Educación Corporal.

Definición de “Educarión”: La palabra *“educar”* lleva la raíz de la palabra latina *ducere* (*educare – educere*). *Ducere* viene de una raíz indoeuropea *deuk- que significa guiar. ēdūcere verbo que significa “poner fuera”, “sacar fuera”, “conducir de dentro hacia afuera”. ēdūcāre: ejercer una guía para que el sujeto salga por sí mismo. En efecto *educare* viene de *educere* y este es un prefijado con ex – (de, desde, fuera de, a partir de) de verbo *ducere* (conducir, guiar), asociado a la raíz indoeuropea *deuk- (conducir, llevar). El sufijo “*-ción”* deriva del elemento latino *tion* y se une al verbo para expresar la acción y efecto de dicha acción.

Recurriendo a la Real Academia Española, tomo dos acepciones de la palabra físico-ca: por un lado lo “perteneciente o relativo a la constitución y naturaleza corpórea, en contraposición a moral”. Por otro, lo “exterior de una persona; lo que forma su constitución y naturaleza” (23. ª edición de Diccionario de la lengua española. 2014). Siguiendo los estudios de Crisorio (2015, p. 25), la palabra *“Física”*: se lee como natural en dos acepciones; como perteneciente o correspondiente a “la naturaleza” y como perteneciente o correspondiente a “la naturaleza de un ser”. *Física* remite a la palabra *Physiká*, la cual en Aristóteles y otros autores se la designa para el estudio de la naturaleza. *Naturaleza*: “nacer”, “formarse”, “empezar”, “ser producido”, en griego se transcribe *Physis*, que corresponde al verbo *Phyó* (infinitivo *Phiyen*):

"producir", "engendrar", "crecer", "hacer crecer", "formarse". De aquí que *Physis*, sea producido por *naturaleza* en tanto "lo que surge", "lo que nace", "lo que es engendrado" e implica cierta "cualidad innata".

Cabe considerar, que el término *"Física"* que adoptó la disciplina Educación Física deja en claro su objeto con el que pretende conocer o investigar al tomar al "cuerpo natural" como eje de su intervención. En tanto, la comprensión de cuerpo asociado al adjetivo "física", nos da a entender un cuerpo natural, un cuerpo con una naturaleza de ser.

Ahora bien, es preciso distinguir la conceptualización del cuerpo físico–orgánico, es decir un cuerpo biológico que ha tomado los saberes de la anatomía y fisiología, y del cual la Educación Física ha tomado como objeto de sus prácticas. De esta manera poder diferenciar lo físico, de lo biológico o de la biología, permitirá dar lugar luego al posicionamiento que tiene la Educación Corporal respecto al Cuerpo, al Sujeto y al Saber.

Los griegos, especialmente Aristóteles, tenían dos términos para expresar la "Vida" distintos: Zoé referido al simple hecho de vivir común a todos los hombres y animales, y Bíos a la forma de vivir propia de un individuo.

La palabra *"biología"* viene de las siguientes raíces griegas: βίος (bío = vida) y λογία (logía = ciencia). "Lo biológico ha venido a designar no el *bíos* del que proviene y que entre los griegos era la vida política, pública, calificada, cuyo ámbito de ejercicio era la polis, sino la vida vegetativa, que Aristóteles decía que los seres humanos compartimos con las plantas y animales, y que en griego se dice *Zoê*" (Crisorio, 2015, p. 9).

Por lo tanto, resulta relevante poder interpretar el término que se plantea desde la antigua Grecia, para comprender de qué estamos hablando. Si en un principio el Bios griego fue la vida política, pública o "forma de vida", como ese Bíos luego fue interpretado como la vida política, pública a ser disciplinada, administrada, controlada y vigilada, sobre un cuerpo biológico.

Con respecto al cuerpo, siguiendo a Galak (2009) quien refiere al "cuerpo estructura" para remitir al cuerpo "clásico", "extenso" o que "ocupa un espacio". Concebido de dos maneras; como un dualismo, donde por un lado "cuerpo como sepulcro del alma" (Brohm, 1993, p. 39, citado en Galak, 2009, p. 2), "cuerpo subordinado al alma en Platón, sustancia "extensa" de la que se puede dudar, en contraposición a la sustancia "pensante", que es innegable, en Descartes" (…) y por otro lado, "como marca del individuo, limite,

frontera, separación, “factor de individuación” como lo calificó Durkheim”, (Galak, 2009, p. 2) estructura orgánica en relación con la naturaleza la cuál ésta permite el reflejo de aquel.

Ya adentrándonos al siglo XIX, Galak habla de un “cuerpo accesorio” entendiendo al cuerpo como objeto de estudio de las ciencias. En occidente, sigue presente esta representación dualista entre un cuerpo y un alma. Si antiguamente Dios era la representación de las almas, entrada la modernidad el Rey representante de los cuerpos, y caída la monarquía, entre otras causas como revoluciones, el Estado se encargó del orden de esos cuerpos. Se instaura una nueva regulación de los cuerpos y las poblaciones donde las instituciones fueron vehículo de ello. Siguiendo este autor, haciendo referencia a Michel Foucault quien en sus estudios reveló que para gobernar y regular los cuerpos fue necesaria una biopolítica estatal y otra anátomo política del cuerpo. Este último término refiere a una disciplinarización que genera la docilidad de los cuerpos mediante instituciones de encierro. Por lo que esta relación de poder entre Estado y cuerpos, requirió de un nuevo saber que debió ser legitimado, el de la medicina y la fisiología a su vez que estos saberes legitimaron este nuevo poder sobre los cuerpos. Así la bíopolítica no excluye ni suprime la técnica disciplinaria, sino que se incorpora ahora a la regulación de la vida de las poblaciones en general, la vida entendida como lo orgánico–biológico y al sustento de la misma.

En este sentido, es a partir de la constitución de la Biología y del desarrollo de la fisiología, que el cuerpo humano se ha constituido en objeto de estudio de la anatomía (forma) y la fisiología (funcionamiento de órganos). “Ese es el cuerpo que se ha legado a la Educación, a través de la Educación Física pero también de la Biología, Anatomía y Fisiología que se enseñan desde el Nivel Inicial hasta el Secundario y Terciario, es decir el cuerpo como sustancia extensa, como organización de órganos y funciones”. (Crisorio, 2017, p. 11)

En los *contenidos y objetivos mínimos* del Trayecto de la formación Práctica[2] que contempla el plan de estudios 2000 respecto a las asignaturas Educación Física de la 1 a la 5, se puede observar un criterio evolutivista

[2] El plan de estudios menciona la relación Teórico-Práctica respecto al trayecto de formación, siendo las asignaturas Educación Física y las Teorías de la Educación Física las que conforman el “Trayecto de la Formación Teórico-Práctica en Educación Física. En este caso me centrare solo en las asignaturas Educación Física.

y desarrollista, que se puede leer en sus respectivos contenidos y objetivos mínimos:

> (…) “Educación Física 1 abordará principalmente los siguientes temas, con especial referencia a la etapa del desarrollo que queda comprendida por el Nivel Inicial y el Primer y Segundo Ciclos de la EGB, es decir, la infancia, sin descuidar la relación con otras etapas del desarrollo y con los otros niveles y ciclos del sistema educativo” (…)
>
> (…) “Educación Física 2 abordará principalmente los siguientes temas, con especial referencia a la etapa del desarrollo que queda comprendida entre el Segundo y el Tercer ciclo de la EGB, es decir, la infancia y la pubertad, sin descuidar la relación con otras etapas del desarrollo y con los otros niveles y ciclos del sistema educativo” (…)
>
> (…) “Educación Física 3 abordará principalmente los siguientes temas, con especial referencia a la etapa del desarrollo que queda comprendida por el Tercer Ciclo de la EGB y Nivel Polimodal, es decir, la pubertad y la adolescencia, sin descuidar la relación con otras etapas del desarrollo y con los otros niveles y ciclos del sistema educativo” (…)
>
> (…) “Educación Física 4 abordará principalmente los siguientes temas, con especial referencia a la etapa del desarrollo que queda comprendida por los niveles Polimodal y Superior, es decir, la adolescencia y la juventud, sin descuidar la relación con otras etapas del desarrollo y con los otros niveles y ciclos del sistema educativo” (…)
>
> (…) “Educación Física 5 abordará principalmente los siguientes temas, con especial referencia a la edad adulta y a la vejez, sin descuidar la relación con otras etapas del desarrollo y a la gestión y administración de actividades corporales y motrices para todas las edades” (…)

Los aportes de la autora que sigo en las líneas próximas, pueden aproximarnos a la comprensión y resignificación de los criterios por los cuales se conformaron las asignaturas Educación Física dentro del trayecto de formación práctica, en un sentido lineal comenzando desde la infancia hasta llegar a la adultez, evitando descuidar la relación con otras etapas del desarrollo

como dice la fundamentación. Interpretando así, que el plan se rige por un criterio desarrollista concibiendo a un sujeto universal enmarcado dentro de una etapa específica, donde el paso por cierta etapa asegurara la adquisición de ciertos temas o contenidos devenidos en "conocimiento" que harán posible el paso a la siguiente con su correspondiente desarrollo lineal.

Siguiendo la lectura de Eidelsztein (2014), donde intenta romper con la distinción entre niño y adulto concebida desde una perspectiva lógica–cronológica en la constitución del individuo impuesta por la teoría psicoanalítica de Sigmund Freud, quien plantea un desarrollo cronológico del individuo en una secuencia lineal pasando por las diferentes etapas de sexualidad infantil, complejo de Edipo y finalizando por la constitución del aparato psíquico donde se considera que el individuo se va constituyendo con el paso del tiempo acorde a las vivencias sexuales que toman un valor traumático y por ende, cuya represión de las mismas pasan a formar parte de un desarrollo como supuesto de la normalidad del individuo.

Eidelsztein (2014) refiere a Jacques Lacan quien se contrapone a la teoría psicoanalítica freudiana a partir de los conceptos que Freud sostiene pero diciendo otra cosa. Es decir, invierte el concepto de individuo psicoanalítico, tomando como concepto al Sujeto a través de la teoría del significante referido a que "el sujeto es lo que el significante representa para otro significante" (p. 48). Tomando al lenguaje como el origen, como el significante que ya ha estado ahí desde un principio, donde no hubo momentos divisibles en fases o etapas para el sujeto que lo constituyeron de manera lineal en el tiempo. "El inconsciente es para Lacan el discurso del Otro; por lo tanto no es sinónimo de lo reprimido sexual (…) ni de la pulsión de muerte en estado puro (en referencia al complejo de Edipo) (…) Si el inconsciente es el discurso del Otro, no hay sujeto sin Otro" (p. 50). El inconsciente para Lacan, está estructurado como un lenguaje. Según la teoría del significante, Eidelszein aporta que "un significante en cuanto tal no significa nada y concibiendo al inconsciente como estructurado como un lenguaje, todo lo que sea significante en un caso será siempre en relación a Otro para q aquello devenga en significado" (2014, p. 51).

La concepción de tiempo lineal de la perspectiva freudiana se reemplaza por la concepción de un tiempo cíclico o circular en Lacan, donde el objeto de la pulsión lineal se deja a un lado para tomar a la subjetivación no,

psicológica ni desarrollista en relación con lo orgánico anatómico–fisiológico, sino que trasciende a partir de la concepción del significante.

La perspectiva desarrollista que tiene el plan de estudios, recurre a la idea de desarrollo natural tomando como eje central las etapas evolutivas, siendo el cuerpo un mero soporte orgánico, libidinoso, motriz, un cuerpo psíquico motriz o motor, un individuo aislado y objetivado, por lo que la reflexión de esta perspectiva remite a pensar un sujeto vinculado en un contexto social y cultural, atravesado por un historia, por ende por la política, situado en un lugar determinado como en un "entre", es decir, en medio de significantes y significados codificados por un lenguaje.

¿Educación Corporal? ¿A qué cuerpo refiere esta conceptualización?

Acerca del concepto "Corporal" la Real Academia Española, dice que es lo "perteneciente o relativo al cuerpo, especialmente al humano" (23ª edición de Diccionario de la lengua española, 2014). En referencia a término "Humano" la Real Academia Española señala que es "dicho de un ser: que tiene naturaleza de hombre". (23ª edición de Diccionario de la lengua española, 2014). Bien nos da a entender que este cuerpo refiere al cuerpo del ser humano, de un hombre natural, dado, que nace siendo humano en términos orgánicos, a diferencia de otros cuerpos animales, o porque no de cuerpos vegetales, con un contorno determinado. Sin embargo, debemos precisar de qué cuerpo humano estamos hablando, ya que al hablar de cuerpo no siempre podemos estar refiriéndonos al mismo término.

Volviendo al Plan de Estudios se distingue en la fundamentación que "el progreso del conocimiento y la transformación de las sociedades han modificado la relación del hombre con su cuerpo, modificando, a la vez, la consideración y valoración de la Educación Física" (Plan de Estudios 2000, p. 48). Lo que lleva a preguntarse ¿qué cuerpo se concibe? Y ¿qué modificaciones se produjeron en su concepción para considerarla y (re) valorar a la Educación Física? En la misma página (48) dice que "actualmente se la considera en relación con la construcción y conquista de la disponibilidad corporal, lo que la sitúa decididamente en el campo de la educación; es decir se la concibe como una educación corporal, entendiendo que el cuerpo es, más que el mero soporte orgánico de la existencia, una dimensión construida en la intersección de lo real y lo simbólico cuyo conocimiento y no solo su entrenamiento, deviene crucial a la emergencia de sujeto".

Retomando los estudios de Crisorio, el termino Física remite más a la dimensión de la Zoé, es decir a la "vida en su simple mantenimiento biológico" (…) "no existe, sin embargo, una vida humana natural, sino la posibilidad, efecto del lenguaje, de aislar una vida biológica común a hombres y animales" (Espósito, 2006, citado por Crisorio, 2015, p. 39) del ser humano en su interpretación cultural, mediada por un lenguaje, dentro de un contexto social y cultural específico.

"La Educación Corporal entiende al cuerpo y al ser humano mismo, como constituidos en un orden simbólico. De este modo, cuando la Educación Corporal se refiere al cuerpo, no es el mismo cuerpo del de la Educación Física" (Crisorio, 2015, p. 9). En paralelo, dentro del sentido común disciplinar, cuando se refieren a los conceptos de prácticas corporales como de actividades físicas o del movimiento, no son los mismos conceptos, dado que las prácticas son históricas, por ende políticas, que toman por objeto al cuerpo.

El sujeto es más que el mero soporte orgánico que los griegos llamaban el zoé, sino que esta vida sustentable orgánicamente es atravesada por la bíos, es decir, una forma o modo de vivir. "El cuerpo no es sólo nuestro organismo, no es sólo huesos, músculos, articulaciones y órganos. Tampoco es sólo un sistema nervioso que organiza por sí mismo nuestras percepciones, pensamientos, emociones y sentimientos. Si bien son un soporte material, el organismo vivo y el sistema nervioso no alcanzan para hacer un cuerpo" (Crisorio y Giles, 1999, p. 1).

El Plan de Estudios menciona que a la Educación Física actualmente "se la considera en relación con la construcción y conquista de la disponibilidad corporal, lo que la sitúa decididamente en el campo de la educación" (Plan de Estudios 2000, p. 48.). Por lo que "ninguna educación puede, entonces, pensar ni presentar el cuerpo sin hacer referencia a ese otro elemento al que, transformado en el campo de la filosofía y de la ciencia, hoy se llama sujeto" (…) "La Educación Corporal piensa al sujeto como producto de una articulación significante, como una novedad, por completo distinta del individuo, la persona, el hombre" (…) "Sujeto como producto de una articulación significante implica al menos dos, sin que por esto haya dos sujetos corporales, sino que a partir de la palabra se hace posible ya la fusión del mismo" (…) "La educación Corporal no identifica al sujeto con la persona, el individuo, el ciudadano, el psiquismo o cualquier entidad que se presente como unidad en sí misma… Se trata de un sujeto producto del discurso y no de un individuo

con un aparato psíquico propio, separado del otro, cuya representación remite siempre a un dentro del cuerpo" (Crisorio, 2013, p. 13).

Siguiendo la fundamentación del plan de estudios se pueden observar algunas contradicciones con lo anteriormente mencionado del mismo, el cual señala que "la Educación Física se compromete con la promoción de una relación inteligente del hombre con su propio cuerpo y movimiento y con el cuerpo y movimiento de los otros… tiene dos finalidades: promover al indispensable mejoramiento funcional del organismo y promover el desarrollo de una inteligencia práctica, instrumental y relacional… el dominio de esta relación y el desarrollo de esta inteligencia constituyen dimensiones significativas del aprendizaje de sí mismo, de la propia capacidad de acción y relación con los otros, de la sociedad y del mundo…" (Plan de Estudios 2000, p. 48). De esta manera se contradice con la concepción de abordaje desde una Educación Corporal, "promoviendo" una relación inteligente del hombre con su propio cuerpo, cabe pensar que tan propio y cuán le pertenece como propio ese cuerpo, si al fin y al cabo no es mediante un reconocimiento perceptivo o sensorial proveniente del sistema nervioso sino a partir del lenguaje que podemos dar cuenta de nuestro cuerpo en función de otro.

Por lo tanto, con respecto a la Educación, "destituir la naturaleza y cualquier función que se le quiera atribuir en el terreno de lo humano implica destituir también, por ejemplo, cualquier explicación atribuida a la psicología contemporánea: en primer lugar el yo, considerado a la vez como función de síntesis y de integración; la conciencia, concebida como la perfección de la vida; la evolución, entendida como el camino por el que adviene la conciencia (…)" (Lacan, 2005, citado en Crisorio, 2013, p. 14). "Si se acepta lo que es evidente, que hay un crecimiento y un decrecimiento orgánicos, el sujeto está de todos modos excluido de las teorías del desarrollo. La idea de un sujeto niño, adolescente o geronte contradice el concepto de sujeto que sostiene la Educación Corporal. Éste es un sujeto lógico, cuya materialidad es discursiva… (Crisorio, 2013, p. 14). Por lo tanto, partir de considerar un sujeto universal en educación pueda traer ciertos problemas al momento de universalizar al sujeto dentro de ciertas estructuras, por lo que universalizar el contenido de transmisión en función de sujetos particulares pueda dar un enfoque más apropiado cuando en referencia a educación se habla.

Desde la Educación Corporal, se remite a la "expresión prácticas corporales para significar un cuerpo que nunca puede separarse de su práctica en el que nunca puede aislarse algo como un sustrato natural o un principio sustancial, sea físico o biológico (Crisorio, 2015, p. 30). Así como "Giorgio Agamben utiliza el término forma-de-vida para denotar, precisamente, "una vida que no puede separarse nunca de su forma, una vida en la que no es nunca posible aislar algo como una nuda vida" (…) "los comportamientos y las formas del vivir humano no son prescriptos en ningún caso por una vocación biológica específica ni impuestos por una u otra necesidad" (Agamben, 2001, en Crisorio, 2015, p. 30) como tampoco lo son, para la Educación Corporal, las "prácticas (formas de hacer, pensar y decir) que toman por objeto el cuerpo para construirlo y constituirlo en orden a esas formas de vida y en él que cada cuerpo) se comporta, no obstante de modo particular" (Crisorio, 2015, p. 30).

En tanto una experiencia constituya al sujeto, y las prácticas corporales como formas de hacer, pensar y decir que toman por objeto al cuerpo, las mismas se fusionan en el pensamiento y en la acción de manera que no pueden separarse. Sujeto constituido, en y por el pensamiento. Un cuerpo no que precede a las prácticas, sino que es precedido por estas y construido en ellas, es decir en las distintas formas de vida. Las prácticas corporales, no son actividades físicas ni psicofísicas, sino prácticas históricas, por ende, políticas.

Algunas consideraciones finales

Para ir cerrando este trabajo, y poder en todo caso seguir pensándolo más adelante, me refieren a pensar el plan de estudios 2000 y su vinculación directa y troncal con las asignaturas Educación Física como eje central articulador con otros saberes que contemplan la currícula. En términos conceptuales y discursivos los saberes que se han adoptado en la Educación Física presentan contradicciones al momento de analizar su conformación como disciplina, los saberes que la fundamentaron y la urgencia por nuevos estudios que den cuenta de que cuerpo y sujetos se está hablando al momento de mencionar dicha disciplina dentro del ámbito educativo.

Debido a esa crisis terminológica discursiva y constitutiva de la disciplina, la Educación Corporal viene a poner en cuestión esos conceptos que

constituyenron a la disciplina poniendo en relieve un cuerpo orgánico y psíquico, individual, evolutivo y desarrollista que manifiesta el plan de estudios 2000 de la FaHCE-UNLP y la incapacidad de generar un saber propio debido a recurrir a otras disciplinas e importar los saberes desde allí.

Por lo tanto, pensar desde una perspectiva ubicada en la Educación Corporal da la posibilidad buscar nuevos argumentos que permitan pensarnos como sujetos y a la disciplina misma en constante formación y cambio, dejando a un lado la "naturalidad" ese sentido innato por la cual se ha creído que la disciplina debía atender a dichos cuerpos "dados" y solo guiarlos en esa vida natural de manera lineal hacia una perfección orgánica. La paradoja se hace visible en este trabajo al momento de analizar el plan de estudios el cual plantea que dicha disciplina debe articularse con otras disciplinas y saberes, sin embargo, ese cuerpo aislado, evolutivo, encasillado dentro de parámetros desarrollistas concibe así la formación de grado de profesores al igual que a los sujetos que se debe educar dentro de esta lógica.

Esto se ve reflejado en la formación profesional orientada para dos ámbitos muy distintos, el del sistema educativo escolar y el académico universitario, una currícula orientada a la formación de grado con propósitos específicos particularmente las asignaturas Educación Física orientadas hacia el sistema educativo escolar. La propuesta que presenta la Educación Corporal se vincula particularmente al espacio de formación de pos graduación (Maestría en Educación Corporal) que si bien dicho plan de estudios menciona, presenta grandes debilidades al momento de marcar el desarraigo para con las asignaturas de dicho tronco teórico práctico Educación Física, marcando las contradicciones discursivas de ambos fundamentos.

En este sentido, no se puede negar el peso fuerte que tiene la Educación Física, ni el propósito con que fue creada para un sistema escolar educativo, por lo que, si de formación de grado hablamos pensando en la reforma del plan con sustentos de una Educación Corporal, hay que pensar hacia donde se vincularía teniendo en cuenta qué sujetos quiere formarse en la formación profesional y teniendo en cuenta los sujetos a ser formados por estos profesionales. Por lo tanto, pensar y debatir la disciplina y su malla curricular nos permite dar cuenta de donde estamos posicionados, haciendo que los estudios generados en torno a la misma posibiliten dar una nueva perspectiva en constante con-formación.

Bibliografía

Crisorio, R. y Giles, M. (1999). Apuntes para una didáctica de la educación física en el Tercer Ciclo de la EGB. Buenos Aires, Inédito.

Crisorio, R. (2003). Educación Física e Identidad: Conocimiento, Saber y Verdad en Crisorio, R. y Bratch, V. (Coords.) *La Educación Física en Argentina y en Brasil. Identidad, desafíos y perspectivas.* La Plata: Ediciones Al Margen.

Crisorio, R. (2007). Educación Física y biopolítica. *Revista Temas & Matizes, 11*.

Crisorio, R. (2013). *Sujeto y Cuerpo en Educación*. Inédito.

Crisorio, R. (2015). Educación Corporal. En Carballo, C. (Coord). *Diccionario Crítico de la Educación Física Académica. Rastreo y análisis de los debates y tensiones del campo académico de la Educación Física Argentina*. Buenos Aires: Prometeo.

Crisorio, R. (2015). La teoría de las Prácticas. En Crisorio, R.; Rocha Bidegain A. L. y Lescano, A. (Coords.) *Ideas para pensar la Educación del Cuerpo*. La Plata: Edulp.

Crisorio, R. (2015). Actividad (es) Físicas (s) Versus Prácticas Corporales. En Galak, E. y Gambarotta, E. (Eds). *Cuerpo, Educación y Política. Tensiones episémicas, históricas y prácticas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Biblos.

Diccionario de la lengua española 23. ª edición. Obra de la Real Academia Española. Publicado en octubre de 2014.

Eidelsztein, F. (2014). Niños y adultos, ¿niños y adultos? *El Rey está desnudo. Revista para el psicoanálisis por venir, 7*.

Galak, E. (2009). El cuerpo de las Prácticas Corporales. En Crisorio, R. y Giles, M. *Educación Física. Estudios Críticos en Educación Física*. La Plata: Al Margen.

Galak, E. Paradojas de la epistemología de la Educación Física argentina: verdad, identidad y doxa en la formación superior en Gomes, I. Quintão de Almeida, F. y Velozo, E. (orgs.) *Epistemología, ensino e crítica. Desafíos contemporáneos para a Educação Física, Nova Petrópolis*. Brasil: Nova Harmonia.

Plan de Estudios de las Carreras en Educación Física de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, 2000. http://www.fahce.unlp.edu.ar/academica/areas/educacion-fisica/carreras/profesorado-en-educacion-fisica

Simoy, S. (2010). Las asignaturas Educación Física: ¿Qué cuerpo proponen? En VI Jornadas de Sociología de la UNLP, 9 y 10 de diciembre de 2010. La Plata, Argentina.

PARTE IV

Eje de trabajo: Juego, Educación y Cuerpo

La emergencia del discurso sobre el juego deportivo en el Uruguay del 900: *análisis de la producción de una práctica corporal*

Martín Caldeiro Branda[1]

Esta ponencia es una adaptación de un capítulo de mi trabajo de maestría en la que abordo el problema sobre cómo ciertos discursos vinculados al juego propiciados en las esferas institucionales del gobierno de la educación de los cuerpos se reorganizan en un escenario de cambios culturales, sociales y económicos en el Uruguay a inicios del siglo XX. La genealogía fue la forma de abordaje. Lo que implica a este análisis, es entonces, el problema de la gubernamentalidad y el poder a partir de dos ejes: las disciplinas (el gobierno del cuerpo de los individuos) y la biopolítica (el gobierno de la población).

A partir del análisis de la relación juego, salud y saber médico presentaremos cómo esta práctica formó parte del proceso de sujeción de los cuerpos, en el entendido de que se hizo necesario (o debería decir, se hace necesario), normalizar al sujeto a partir de construir un cuerpo específico, a partir de prácticas corporales específicas. Nos propusimos esta empresa a partir de la identificación de las discursividades que pusieron en relación al juego y la salud. Tomamos como fuentes la publicación de Alejandro Lamas (1903), *Educación Física y Manual de Gimnasia Escolar* (fue el primer manual sobre la práctica de la "educación física" en Uruguay), el Plan de acción de la CNEF (1923) y la conferencia dictada en 1911 por Lamas, titulada *Educación física e intelectual conexas. Un plan de educación física infantil*. Analizaremos la mecánica del gobierno del cuerpo, de los cuerpos, a ser desenvuelta,

[1] ISEF martincaldeiro@gmail.com

partiendo de la hipótesis que en dicho proceso *los juegos deportivos* cobraron centralidad como estrategia de normalización de la población.

Excursus ludus-paidia.
Grecia y Roma: Contrapuntos

David Beer y Jorge Miramontes

Introducción: posicionamientos epistemológicos

Detrás del par terminológico *ludus-paidia* se esconden un sinnúmero de significaciones, de paradojas, de derivas y ambigüedades que permiten adentrarnos en la historia de las culturas y los pueblos. La riqueza de las significaciones y las etimologías nos introducen en el devenir de las acciones y los pensamientos de los hombres a lo largo de sus vidas.

Intentando establecer algunas reflexiones siempre provisorias, siempre sujetas a refutaciones y replanteos, buscaremos hacer interactuar o poner en diálogo las distintas categorías propuestas en este trabajo para describir e intentar comprehender la actividad física en el mundo antiguo. Este cruzamiento siempre tan tortuoso entre la teoría y la empiria nos invita a establecer ciertas hipótesis abiertas. Hablamos, por otro lado, de un encuentro planteado en forma recursiva, espiralada, de mutua influencia. Nada más lejos que una transición lineal de corte verificacionista. Ni tampoco una relación armónica y pacífica. Todo lo contrario. La idea es que teoría y empiria, siguiendo el espíritu agonal griego, entren en combate. Y esto nos obliga muchas veces a reiterar conceptos ya trabajados corriendo el riesgo de ser reiterativos, pero creyendo necesario ser fieles a este principio de recursividad permanente.

La característica del campo de nuestra investigación nos ha obligado a recurrir a las numerosísimas fuentes históricas que las distintas ciencias del hombre han elaborado a lo largo del tiempo, como así también a textos de la época analizada, con especial énfasis en las obras homéricas, a las que

juzgamos especialmente reveladoras. Pero la especificidad de nuestro objeto, la actividad física desde una perspectiva sociohistórica nos exige rastrear con minuciosidad y meticulosamente desde perspectivas diferentes aquello que subyace o permanece adormecido en ciertos textos, en ciertas imágenes o en algunos objetos. Buscamos mirar con otros ojos, desde distintos ángulos, iluminando ciertos rincones hasta ahora ensombrecidos y otorgando entidad a actores postergados o eternamente olvidados.

El desafío, por otro lado, radica en no renunciar a la complejidad de la problemática, desestimando todo camino que fragmente o esencialice los conceptos analizados. El análisis no se pretende dialéctico, sino dialógico, en el sentido en que no planteamos una confrontación de opuestos, sino poner a discutir los distintos aspectos en toda la complejidad, sin renunciar a contradicciones lógicas, a diversidad de planos y dimensiones, a aporías y atravesamientos múltiples. No buscamos entonces diseccionar el objeto y discriminar sus componentes en forma unitaria y aséptica, sino por el contrario, revolcarnos sin pruritos en el fango histórico.

Naturaleza-cultura; cuerpo-alma; lo dionisíaco y lo apolíneo; lo lúdico y lo agonístico, *bíos y zoé*, las prácticas corporales de las distintas clases sociales, *la paideia*, *la sholé griega*, el ocio romano, el logos; la actividad física en la guerra, en la religión, en el trabajo, en el arte. Poner en juego todas estas categorías conceptuales dentro de un campo no implica hacerlo en términos dicotómicos o como oposiciones cerradas, sino que la propuesta es pensarlos problemáticamente, dinámicamente, en pleno proceso. Para ello, no tomamos los conceptos como lo haría el realismo objetivista que otorga una dimensión cuasi física a lo que no dejan de ser construcciones. No obstante, lo anteriormente referido, pretendemos alejarnos de las posiciones relativistas y nominalistas que toman los conceptos como meros artefactos teóricos, advertidos de que en el ámbito de las ciencias sociales dichas categorías determinan las condiciones de vida de los sujetos tanto en los planos materiales como simbólicos. De igual manera, nos cuidamos de estudiar las situaciones en términos de estados o estáticamente, sino que, por el contrario, la pretensión es insertarnos en un mundo dinámico y de relaciones complejo.

El juego: la complejidad y la historia

Johan Huizinga, en su emblemático trabajo *Homo ludens* (1943) señala que nada más lejos para un griego que considerar a las distintas competencias

realizadas en los llamados juegos olímpicos como algo recreativo. Las prácticas corporales ligadas al arte en sus diferentes lenguajes, o al juego infantil son dimensiones de la vida absolutamente desligadas de lo agonístico. "Cuando oímos hablar de juegos olímpicos acogemos, sin darnos cuenta, un término en el que se expresa el juicio de valor romano de las competiciones que designa y que es totalmente diferente de la estimación griega" (Huizinga, 1943, p. 57). Después de enumerar diversas formas de lo agonal, que muestran cómo la tendencia a la porfía llenaba toda la vida griega, saca la conclusión: "Todo esto nada tiene que ver con el juego, a no ser que se quiera afirmar que toda la vida fue, para los griegos un juego" (Ibíd, 1943, p. 57).

Nietzsche, en su obre titulada *El nacimiento de la tragedia* (2004) aporta su mirada de lo dionisíaco y lo apolíneo, y desde su estilo provocativo nos sumerge en una batalla siempre irresuelta. Por un lado Dionisos, representando el desborde frenético de la vida que se despreocupa, que se trasciende, y que no pretende otra cosa que desplegarse sin más freno que el infinito; el dios que quiere salir de sí, entrar en éxtasis, y fundirse en una dimensión alejada de toda razón yoica. Y Apolo, en cambio, que desea sujetar, limitar y hacer del yo un centro irreductible y sólido; que busca con obsesión la armonía, el orden y la serenidad. En definitiva, el caos y la anarquía dionisíaca frente a la regla y el límite apolíneo. Esta contienda pareciera estar siempre presente en toda escena lúdica. Oponiéndose y rechazándose. Imbricándose y complementándose.

Quizás la lengua latina, ha tendido a unir vocablos con diferente significación, lo que ha llevado a no pocas confusiones. Siempre siguiendo el emblemático trabajo de Huizinga(1943) podemos rastrear significativas distinciones. En griego clásico se utiliza para la expresión juego tres palabras:

• "παιδιά", la etimología significa cosa de niños, no sólo limitado al juego infantil sino también chiquilladas, jocoso, niñería, "παίζουν" jugar y "παιχνίδι", juguete.

• "επιδεξιότητα" retozo, frivolidad.

• "ἀγών", juegos de competición y lucha (es imposible separar la competición en el mundo griego de la triple unión entre juego, fiesta y acción sacra). El término latino *ludus-ludere* se ha perdido en las lenguas románicas donde se siguieron en cambio los vocablos *iocus, iocari*. En francés *jeu, jouer*. En italiano *giuoc, giocare*. En español juego, jugar. En portugués *jogo, jogar* y en rumano, *joc, juca*. Y en esos desplazamientos se producen no pocas superposiciones semánticas.

Los juegos Olímpicos, los Píticos, los Ístmicos, los Nemeos, los Panatenaicos, están sujetos a una ritualización y a una institucionalización de las reglas de una severidad absolutamente inconmovible. Todo es seriedad en ellos, todo es agón. Lo religioso y lo guerrero se imbrican y se superponen. Nada más alejado de la risa y el desenfado. El cuerpo es una entidad fina y concienzudamente educada para competir en honor a los dioses y tratado como el enclave de la sujeción y el control. Y la muerte está resoplando la nuca esperando el momento de debilidad para lanzarse. ¿Dónde podemos rastrear en alguna de esas contiendas el componente lúdico, en el sentido que nosotros le damos a este término? Pareciera ser que en nada. Apolo gobierna plenamente la vida olímpica. Dionisos está absolutamente ausente de ese mundo. Apolo parece afirmarse negando su naturaleza animal e intentando emular a los dioses, afirmando su yo. Dionisos en cambio intenta regresar a su animalidad, hacerse pleno a través de un retorno a un estado oceánico, inorgánico, de puro éxtasis y desenfreno. En el mundo dionisíaco el cuerpo es la conexión con una comunión liberadora y mágica, irracional y abierta. No podemos dejar de recordar esas danzas nocturnas celebradas en honor de Dionisos –en las que las protagonistas eran casi exclusivamente mujeres– que no eran otra cosa que un espectáculo de absoluto desenfreno, y en donde quienes participaban entraban en un espiral de frenesí y éxtasis absoluto. Transidas fuera de sí, no hay en ese ritual sujeción ninguna, y todo transcurre en el marco de la disolución y la libertad más extrema. Es preciso, por supuesto no confundir al Dionisos que termina venerando Atenas que no es ya aquel del que estamos hablando. Éste, por el contrario, ya está absolutamente helenizado y adaptado a la comunidad racional ateniense. Un Dionisos de baja intensidad y sólo con ligeras resonancias del viejo dios tracio.

El lugar del juego, adquiere esa contradicción que parece formar parte de su naturaleza intrínseca: el yo y el fuera de sí, lo sagrado y lo profano, la libertad y la sujeción a las reglas. Agamben (2013) penetra en cuestiones de honda significación:

Es sabido que la esfera de lo sagrado y la esfera del juego están estrechamente conectados. La mayor parte de los juegos que conocemos deriva de antiguas ceremonias sagradas, de rituales y prácticas adivinatorias que pertenecían tiempo atrás en la esfera estrictamente religiosa. La ronda fue en su origen un rito matrimonial, jugar con la pelota reproduce la lucha de los

dioses por la posesión del sol; los juegos de azar derivan de las prácticas oraculares, el trompo y el tablero de ajedrez eran instrumentos de adivinación. Pero sin embargo hay algo en lo que se unen y es en ese carácter sagrado que plantea el juego; en efecto, el juego establece un espacio singular y único. Quien entra en juego ingresa en una especie de trance en el que las reglas pasan a ser vividas como parte de un mandato divino e irrenunciable. Y es ese carácter sagrado que distingue Huizinga el que establece puntos de contacto. Y si se está en juego es imposible salirse de él o establecer algún tipo de mirada desapasionada. Por el contrario, todo es pasión. Hasta la misma guerra no deja de tener su componente lúdico, sus reglas tácitas o explícitas, un orden (Autor/a, año, p.100).

Así, lo lúdico comienza a adquirir nuevas tonalidades; sentidos que se resisten a aceptar ciertas interpretaciones y nos obligan a estar más alertas. El juego es disruptivo, nos eyecta a nuevos planos en los que cuerpo, alma –si tal cosa hubiera– y mente se funden en una unidad indivisa.

También Huizinga resalta esa cercanía con lo sagrado: "Los conceptos de rito, magia, liturgia, sacramento y misterio entrarían, entonces en el campo del concepto de juego" (Op. Cit., p. 36). En las fiestas paganas, piénsese en las saturnales o en el carnaval, las fiestas demarcaban un espacio y un tiempo "sagrado" por fuera de la vida corriente. Nietzsche (1979) afirma que la madurez del hombre se alcanza cuando recupera la seriedad del juego del niño.

De esta manera *ludus y paidia* se imbrican y se distancian. Por un lado, subyace la idea de una actividad despreocupada, ligada a la broma, sin ningún afán utilitario que lo dirija. Puro actuar por actuar; espacio por fuera de la vida propiamente dicha. Aquí, Huizinga nuevamente distingue: por un lado, "Espíritu inventivo, al borde de la seriedad y la broma" (1943, p. 19). Por otro, ligado al aprendizaje de técnicas, a una acción sistemática y rigurosa.

Esta posibilidad de repetición del juego constituyen una de sus propiedades esenciales. No sólo reza para todo el juego, sino también para su estructura interna. En casi todas las formas altamente desarrolladas de juegos elementos de repetición, el estribillo, el cambio de serie, constituyen algo así como la cadena y sus eslabones diversos. (Ibíd., p. 27).

En ese sentido es que quien enseña a los niños en la Antigua Roma sea llamado *ludi magister.* Y sean llamados *ludis* también los espectáculos de combates de gladiadores. Esta amplitud semántica nos inquieta y nos deja

perplejos. Pareciera ser que el juego se mantiene así fuera de lo sagrado sin abolirlo del todo, profanando y a la vez sosteniendo la esfera mítica o ritualística. Pero no es sólo la esfera religiosa la que se ve profanada. Vuelve a colaborar Agamben con su interpretación. "Los niños que juegan con cualquier trasto viejo que encuentran, transforman en juguete aun aquello que pertenece a la esfera de la economía, de la guerra, del derecho y de las otras actividades que estamos acostumbrados a considerar como serias" (2013, p. 100). El espectáculo sagrado y la fiesta agonal son las dos formas universales en las que la cultura surge dentro del juego y como juego, reafirmando su carácter liminar. Roger Caillois también percibe estas cualidades, oponiendo el juego a la vida seria y al trabajo en función de la oposición entre esterilidad y producción respectivas, y a continuación señala la paradoja esencial: "el juego reúne en sí la inutilidad y el ser creador de lo más espiritual de los pueblos" (2000, p. 75).

¿Qué semejanzas, qué puntos de contacto podemos hallar entre un juego infantil y una lucha de gladiadores para que se nombraran de la misma manera? Quizás ese situarse por fuera de la vida corriente, la que tiene que ver con ganarse el pan de cada día, con esa acción "inútil", realizada por el mero fin de su práctica misma. Y a la vez mantenerse sutilmente unido al mundo sagrado, sin dejar de alguna manera de desacralizarlo. Caillois parece hallar esos invisibles lazos: "la potencia primaria de improvisación y alegría (*paidia*) se conjuga con el gusto de la dificultad gratuita (*ludus*) para desembocar en los diferentes juegos a los cuales una virtud civilizadora puede ser atribuida sin exageración" (1977, p. 75).

El mundo de lo sagrado de lo profano parece encontrar a través del juego la manera de borrar sus fronteras inexpugnables, erigiéndose una especie de limbo en el cual se entrecruzan y fusionan.

> El juego es lo otro, separado, inútil, irreal; creencia de seriedad santa, sobrecogedora, como cuando alguien se juega la vida, o simulación paródica como cuando es 'solo un juego' y sin embargo, prolifera en los impulsos que excita y desarrolla, penetrando la vida real misma (Morillas González, 1990, p. 39).

El juego se mofa de la seriedad de la vida mundana y a la vez se practica con el máximo de seriedad, basta ver a un niño cuando juega: no hay nada que pueda desasirlo de su plena atención. Todo es seriedad y nada lo es al

mismo tiempo. Lo sagrado se profana y a la vez se lo mantiene en su vínculo trascendente. Se despega de lo biológico, aunque sostiene igualmente su lazo: "el juego es concebido como fenómeno cultural y no, o por lo menos no en primer lugar, como función biológica" (Ibíd., p.10). Así lo puramente animal, lo cultural y lo divino parecen encontrar en el juego un punto de encuentro, una diferente manera de ser y estar en el mundo. Nada se le parece al juego y nadie es igual a sí mismo mientras juega. Un nuevo orden es creado y su permanencia allí revela nuevos horizontes de acción. Agamben vuelve a iluminar el camino:

> El gato que juega con el ovillo como si fuera un ratón –exactamente como el niño juega con antiguos símbolos religiosos o con objetos que pertenecieron a la esfera económica– usa conscientemente en el vacío los comportamientos propios de la actividad predatoria (o, en el caso del niño del culto religioso o del mundo del trabajo). Estos no son borrados, sino que gracias a la sustitución del ratón por el ovillo, o del objeto sagrado por el juguete, son desactivados y de este modo, se los abre a un nuevo uso, posible uso. Pero, ¿de qué uso se trata? … Éste consiste en liberar un comportamiento de su inscripción genética en una esfera determinada (la actividad predatoria, la caza). El comportamiento así liberado reproduce e incluso imita las formas de la actividad de que se ha emancipado, pero vaciándolas de su sentido y de la relación obligada a un fin, las abre y dispone a un nuevo uso (2013, p. 111/12).

La teoría eliasiana nos habla –ingresando nuevos elementos al análisis– de estos acontecimientos miméticos y recreativos, en los cual no se busca atenuar tensiones, sino más bien todo lo contrario. Alejándose de posicionamientos sociológicos que otorgan a las emociones un matiz negativo, el juego lejos de aplacar las emociones coadyuva a desplegarlas. Así, desde esta mirada, se debe entender el juego como una batalla sublimada, como una canalización –sin menguas– de la violencia. Lo que se busca justamente es una emoción, una tensión óptima que conmueva, que genere un clímax. Elías (1992), de esta manera, nos habla de esa tensión placentera y de cómo los juegos promueven un aumento de esa emoción agradable, siendo justamente ese el componente básico del placer recreativo.

Cuando habla de "tensión óptima" (Elías, 1992) quiere significar que si la hay poca el placer disminuye, como disminuye también su valor

recreativo. Si, en cambio hay mucha tensión, resulta igualmente contraproducente porque puede irse de madre. Elías afirma que la capacidad de autocontrol de una sociedad es uno de los elementos que permiten caracterizar el grado de desarrollo de una sociedad. De esta manera se puede visualizar mejor la relación entre las actividades recreativas y no recreativas como un fluctuante equilibrio de tensiones.

> Por medio de los acontecimientos recreativos, en particular los de tipo miméticos, nuestra sociedad cubre la necesidad de experimentar el desbordamiento de las emociones fuertes en público proporcionando una liberación que no perturba ni pone en peligro el relativo orden de la vida social, cosa que sí podría hacer una auténtica tensión emocional de tipo serio (Elías, 1992, p. 76).

En ese entramado complejo e intrincado del juego, que pareciera incluir características aparentemente contradictorias, Caillois (1986) distingue y establece algunas diferenciaciones. Por un lado, están aquellos juegos en donde la diversión, el desenfado, la improvisación y la apertura priman en su lógica (*paidia*), mientras que en otros el esfuerzo, la paciencia, la habilidad y el ingenio reglado y arbitrario se imponen en su estructura básica (*ludus*). Lo *agonal* se inscribe indudablemente dentro de este último. La *alea* refiere en cambio a aquellos juegos en los que el azar priva al hombre de todo tipo de protagonismos, quedando a merced de la pura suerte; "veredicto puro de la suerte" (Caillois, 1986, p. 76).

Nuestra sociedad suele otorgar al juego, al ocio y al tiempo recreativo un valor inferior o compensatorio de aquello que considera realmente importante, que no es otro que el mundo del trabajo o el llamado tiempo productivo. En esta categorización denigratoria o secundaria del juego y del ocio subyace una compleja operación de múltiples connotaciones. El mundo antiguo sin duda establecería serias divergencias con esta concepción.

Griegos y romanos: contrapuntos

En principio, se hace necesario resaltar que al interior de la cultura griega y analizando las características divergentes de sus distintos períodos históricos, podemos establecer notorios contrapuntos paradigmáticos que no sólo no deben soslayarse, sino que deben ser puestos en tensión. La Grecia

Minoica, la Miséncia, la Oscura, la Arcaica, la Clásica o la Helenística marcan líneas de encadenamiento indudables, pero también diferencias en todos los campos que no dejan de ser sustanciales. Al interior de estas distinciones y a grandes trazos podemos afirmar que la Grecia del siglo IV establece un punto de inflexión sociocultural que marca un viraje determinante. Si bien, como dijéramos, hallamos continuidades, podemos asimismo rastrear quiebres y puntos de ruptura estructurales. El cuerpo y la actividad física desde la época homérica van sufriendo un desplazamiento de sentido y una significación muy diferente a lo largo de los siglos. Del espíritu guerrero tribal de Aquiles al "cuidado de sí" del siglo IV parece haber cambios sustanciales. De cuerpos conformados a imagen de los dioses va surgiendo toda una cosmovisión que entroniza el logos a dimensiones que sumergen el mundo del cuerpo y de los sentidos a un plano inferior. El *bíosaplaustikós* de Aristóteles (2002), el mundo de las apariencias platónica, las influencias de las escuelas órficas y maniqueas dejan sembrado el campo, por un lado para subsumir lo corporal a un nivel inferior, y por otro para el ingreso de la moralización del cuerpo y sus acciones. Imposible hallar en Homero una palabra, o una mención que permitiera vislumbrar siquiera alguna consideración del carácter pecaminoso de práctica corporal alguna. Los atletas –permítasenos esta licencia anacrónica– desnudos compitiendo, revelan esta absoluta lejanía con el lugar pecaminoso o implicación moral que va a ir dominando la escena del mundo occidental hasta nuestros días. Muy por el contrario, la moral de la Ilíada (Vidal-Naquet, 2001) era una moral de los cuerpos y con los cuerpos. Justamente es esa la desazón y el malestar de Aquiles en la Ilíada (Ibíd): renunciar a poner el cuerpo. Es eso lo que lo atormenta y desvela. A pesar de haber sido por decisión propia, lleva la medida con culpa y desesperación.

Pero con el tiempo Grecia va entronizando a Apolo. El glorioso sitio que Píndaro otorgaba a los triunfadores olímpicos en sus odas va dando lugar a la denostación y el desprecio de los adalides de la razón. La paideia también va modificando sus marcos referenciales y sus estructuras intencionales. Platón trata con desprecio a aquellos que pasan su tiempo preocupados en desarrollar su musculatura y desdeña las enseñanzas de Homero.

> Sí, ¡por Zeus! asintió él; y nada encadena más que ese cuidado excesivo del cuerpo, que va más allá de las reglas de la gimnasia; porque también

> perjudica a la administración de la casa, la expedición militar y los empleos fijos del Estado. Pero [es] el mayor [perjuicio], porque entorpece los estudios, la reflexión y la meditación, temiendo siempre dolores de cabeza y vértigos y acusando a la filosofía de que los produce; de manera que, en cualquier parte que se halle, ofrece un obstáculo insuperable para la práctica y manifestación de la virtud; pues siempre induce a creerse enfermo y no cesa de quejarse de su salud. (Platón, p.66)

El mundo de Platón es ya otro mundo. Lo que no se modifica mayormente es la rigidez de sus estructuras sociales y el pobre papel y nula participación que se le da a la mujer, a los esclavos y a los grupos sociales sometidos. El esfuerzo físico ligado al duro trabajo de las minas, de la agricultura, del pastoreo o del mar queda relegado a esos sectores. Los grupos aristocráticos, dedicados en épocas micénicas a perpetuar su dominio a través de la guerra, pasan a tomar las riendas de la res pública. Siguiendo el análisis de Foucault, Clausewitz[1] (2006), o bien la política como continuación de la guerra, como contradijera el mismo Foucault (2006), lo cierto es que el trabajo físico, la sangre y el sudor, es cosa de las clases postergadas.. Tarea para los "idiotas".[2] Y eso ha sido así desde Agamenón hasta Alejandro, pasando por las distintas etapas históricas. Esto no implica desestimar los indudables aportes de los griegos en general, y de la Atenas clásica muy especialmente, en la medida en que es allí donde se crean nuevas formas de organización política y de representación cívica. No se puede soslayar que ha guiado y es aún referente de la vida democrática contemporánea.

En la Roma antigua, que tuvo indudablemente en Grecia un referente cultural esencial sobre todo en la aristocracia, van a aparecer cambios importantes en cuanto a las modalidades y objetivos perseguidos en sus diferentes espectáculos lúdicos. La concepción de estos eventos difiere en mucho de los organizados por los griegos. En Roma, "es fundamentalmente, un gran espectáculo montado para cumplir una función política" (Rodriguez López,

[1] Carl Von Clausewitz fue un filósofo y militar alemán, uno de los más influyentes teóricos de la guerra. Una de sus famosas frases, "la guerra es la continuación de la política por otros medios" fue discutida e invertida en su sentido por Foucault en su obra "La genealogía del racismo".

[2] Recuérdese que el significado de idiota refería a aquellos que no participaban de la *res pública*. La connotación despectiva va a ir surgiendo más adelante, justamente hacia el siglo V.

2000, p. 11) Si tiene, es cierto, en sus orígenes una dimensión sagrada relacionada con el sacrificio a los difuntos y el culto a los dioses rápidamente va a ir perdiendo ese perfil, para reforzar su perfil profano. "Los espectáculos eran la forma de canalizar las pasiones y la actividad del tiempo libre de aquella masa de gente. Era una garantía para el absolutismo del emperador, para la seguridad de su poder" (Ibíd., p. 15).

Sin duda que el carácter político de estos espectáculos públicos no se puede analizar considerándolos simplemente como instrumentos de sujeción y obediencias del poder político sobre las masas populares. Eran eso, pero en un escenario ciertamente más complejo en donde el pueblo también imponía sus propias condiciones. Las interacciones entre la élite y la plebe no constituían de ninguna manera una determinación lineal o una simple bajada de línea en el que el poder disponía y la masa aceptaba pasivamente. "La autoridad carnavalesca de los juegos permitía a la multitud cuestionar a los emperadores con inmunidad y en ocasiones podían surgir cánticos para protestar contra la guerra o la escasez de alimento o contra un funcionario impopular" (Toner, 2012, p. 220).

La famosa sentencia "Panem et circenses" no alcanza a explicar un fenómeno más intrincado. Toner aclara en forma proverbial cómo los juegos se insertan en un panorama de negociación y de poder complejo:

> Siempre resulta tentador interpretar el ofrecimiento de estos espectáculos como una pura cuestión de control estatal: permitir que el pueblo se desfogara y distraerlo de los problemas reales que enfrentaba en la vida diaria. Pero el cuidado de su organización y diseño demuestra que semejante lectura es demasiado simple. Los juegos tuvieron que construirse con destreza para generar consenso. Tenían que dar al pueblo lo que este quería para lograr que accediera a participar (Ibíd, p. 25).

Nos resulta casi inevitable para analizar estos procesos entre "los de arriba y los de abajo" adoptar el modelo thompsoniano de la "historia desde abajo", en la medida en que, por un lado nos posiciona desde la perspectiva que optamos habitar, que es la de los sectores populares. Por otro lado, nos resguarda de toda interpretación simplista, lineal, o inclusive armónica. La relación es por el contrario conflictiva, tensionada y dinámica. Las diversas experiencias que los distintos agentes vivencian, son absolutamente singulares y están determinadas por la posición que ocupan en el escenario social.

"Desde el punto de vista de la élite, quizás fuera preferible tener cierto control y fomentar aquellos aspectos de la cultura del pueblo que consideraba mejores" (Toner, 2012, p. 229). Las percepciones que el pueblo tenía de estos eventos y los intereses y estrategias que ponía en juego eran los propios de su clase.

Otro de los contrapuntos que podemos hallar es indudablemente el carácter profundamente religioso que tenían todos y cada uno de los juegos griegos. No se logran comprender en profundidad estos eventos si no se resalta su sacralidad. Los juegos llevados a cabo en Olimpia se realizaban en honor a Zeus, los Píticos en honor a Apolo Plitio, los Ítsmicos de Corintio ofrendado a Poseidón, el dios del mar, los Meneos de la Argólida venerando a Hércules. Los ritos de culto celebrados en los distintos juegos tenían tanta o, seguramente mayor importancia que las competencias atléticas mismas.

En Roma, si bien desde el punto de vista formal los *ludis* tenían también un carácter religioso, y sus inauguraciones estaban precedidos por algún ritual, lo cierto que en el plano real se constituyeron como acontecimientos absolutamente profanos y mucho más ligados a lo estrictamente político-cultural que a toda otro tipo de consideración divina.

En consonancia con esto señala Auguet que "Muy pronto, antes incluso del fin de la República, perdieron casi por completo su valor de rito, y podemos hablar ciertamente de secularización" (1988, p. 14). Luego habla de "vulgarización". Lo cierto es que los dioses, en efecto, fueron quedando más y más lejos. No había ningún propósito que supusiera hacer de estos espectáculos, algo relacionado con el espíritu de religiosidad. Los cristianos, que habían sido víctimas de ellos, no dudaron en reprobarlos cuando lograron convertirse en la religión oficial.

Lo que no se puede soslayar, aun corriendo el riesgo de ser reiterativos, es el grado de crueldad y avidez por la sangre y por la muerte que parecía sumir a la multitud en una suerte de éxtasis colectivo. En los juegos panhelénicos la muerte era, como no, una posibilidad cierta. Morir en el pancracio o en algunas de las disciplinas de lucha, o tener un accidente fatal compitiendo en las cuadrigas no era algo que estuviese fuera de lo previsible. Pero no dejaba de ser una fatalidad, un accidente y de ninguna manera un fin en sí mismo. El público romano se regodeaba y disfrutaba justamente de ese encarnizamiento y esa violencia. La muerte, lejos de ser un epifenómeno, era una condición esencial del espectáculo. Séneca, una de las únicas voces que parecía manifestar

su reprobación expresa claramente cuál era el deseo del público: “Mátalo, hiérelo, quémalo? ¿Por qué va hacia el hierro con tanta vacilación? ¿Por qué muere de tan mala gana?” (Paoli, 1964, p. 37).

Si la Grecia antigua perseguía a través de sus competencias atléticas la elevación del hombre a su condición más sublime en un sentido integral, Roma en cambio va a propiciar a través de estos espectáculos el descenso de la categoría de lo humano a sus registros más oprobiosos. Como afirma Paoli, “decir que la condenamos es poco decir. La verdad es que no podemos siquiera comprenderla. Nos parece absurda. Asombra, en efecto, más aun que la abyecta excitación de la muchedumbre ebria de sangre, la indiferencia de los mejores” (Ibíd., p. 337).

La mujer ocupa también un lugar diferente en ambas culturas. Como participantes, si bien tanto en Roma, donde llegó a haber mujeres gladiadoras, como en Grecia en donde se organizaron juegos atléticos femeninos, en ambos casos lo que resalta es su carácter excepcional y su mínima importancia en tiempo y en número. En ambas culturas, la mujer como protagonista parece haber sido una excentricidad más que un hecho habitual. Lo que sí varía sustancialmente es el hecho de que, en Roma, la mujer podía ir, y de hecho lo hacía, a presenciar los diferentes *ludi*, para lo cual se ubicaban junto a los hombres en las gradas sin ningún tipo de distinción. Inclusive, afirma Auguet

> aquí los hombres y las mujeres estaban mezclados en las graderías. Todo colaboraba a transformarlas en un lugar privilegiado; la excitación particular que engendraba la presencia de una gran cantidad de mujeres que iban allí, como al anfiteatro, cuidadosamente arregladas y cuyos vestidos y actitudes creaba, por su variedad, la ilusión de lo inagotable (1972, p.121).

El gran poeta Ovidio también describe ese espacio en donde el hombre y la mujer se encuentran compartiendo juntos: “Hallarás allí, a tal belleza que te seducirá; a tal otra a quien podrás engañar; a tal belleza que no será para ti más que un capricho pasajero; a tal otra a quien querrás retener” (Ibíd., p. 30). En Grecia en cambio la presencia de la mujer estaba a tal punto prohibida que era castigado con la muerte. *Callipateira* salvó su vida cuando fue descubierta entre los espectadores sólo por ser hija, hermana y madre de vencedores olímpicos. Pero estaba claro que el lugar de la mujer griega no estaba en el ámbito de lo público, sino como bastión fundamental del *oikos*. La Penélope

homérica representa en gran medida ese mundo femenino griego ligado al mundo íntimo del hogar.

Desde un plano más filosófico, aunque ligado a los párrafos anteriores, podemos decir que el ocio, tal como era entendido por los romanos, nada tenía que ver con la concepción de *scholé* griega, mucho más ligado a lo más elevado del hombre y al alejamiento del *bíos apaustikos*, la vida ligada a los sentidos primarios. Para Roma, el ocio en cambio era la forma de desplegar los impulsos más bajos y degradantes de la condición humana. Una manera de organizar e institucionalizar la crueldad y la violencia.

Mientras los griegos concebían a su cuerpo y a la *gimnasía* como parte de una formación integral que elevaba al hombre a su más encumbrada condición y a una suerte de comunidad con lo sagrado –siendo la violencia y la muerte una posibilidad y jamás un fin en sí mismo– el romano, por el contrario, habrán de despojar al cuerpo de todo resabio virtuoso. El agonismo pasa a ser antagonismo. Y los espectáculos en la arena han de ser una manera de ritualizar la violencia más profana, otorgándole una institucionalidad que la contiene a la vez que la despliega; que la encauza a la vez que la potencia. Si Grecia pretendía hacer del cuerpo del hombre un eslabón en el camino de su grandeza, Roma va a renunciar a tarea tan sublime, contentándose con ofrecer un ámbito en donde la numerosa plebe pueda acanalar una violencia que más pareciera tener origen en sus vidas miserables y vulnerables que en las llamadas fuerzas instintivas o naturales.

Por otro lado, la actividad física que practicaban los romanos se desprende de toda concepción ligada a lo sagrado, o a una visión integral del ser humano, para pasar a ocupar un lugar restringido a la salud, a la dietética, y fundamentalmente llevada a cabo en los distintos *thermae*, baños públicos que atestaban la ciudad. Para los romanos las actividades propias de los juegos panhelénicos –correr, saltar, lanzar desnudos– estaban muy distantes de sus preferencias o intereses.

Séneca aconseja sobre el valor del cuidado del cuerpo más relacionado con la medicina y la vida sana:

> Cuando uno está ocupado todo el día por los negocios, hay que reservar sin embargo un poco de tiempo para la curatio corporis. Los ejercicios que deberán practicarse serán: la lectura en voz alta, las armas, la pelota,

> la carrera, la caminata; esta última es más ventajosa en un terreno que no sea enteramente liso, pues la subidas y bajadas, al imprimir al cuerpo movimientos variados, son más favorables, a menos que el estado de debilidad sea extremo. La caminata es más saludable al aire libre que bajo techado; al sol, si la cabeza puede soportarlo, que a la sombra; a la sombra de los muros y del follaje que a la de los techos; en línea recta que en línea sinuosa"; "el ejercicio irá seguido de una unción ya sea al sol, ya sea junto al fuego, o también de un baño, pero en una habitación que sea en lo posible alta, bien iluminada y espaciosa (Foucault, 2000, p. 98).

Si bien Séneca, desde su estoicismo, no deja de integrar el cuidado requerido del cuerpo con el cuidado del alma, esto se inscribe en una lógica secular y medicinal. El *epimeleia sui* (cuidado de sí), que tiene en el pensamiento socrático-platónico sin duda su más claro referente, –largamente analizado por Foucault– y que comienza a alejarse de toda una concepción anterior del mundo griego, va derivando en el *cura sui* latino, ligado al pensamiento tanto estoico como epicúreo. Desde esta concepción, tanto la alimentación adecuada como el ejercicio equilibrado y correcto son la base para un cuerpo sano, que en definitiva no deja de constituir la base para el cuidado del alma. Hay pues un doble viraje que se va produciendo no sin contradicciones ni complejidades. Por un lado se puede destacar el lugar preponderante que la medicina en general y la dietética en particular va a comenzar a tener dentro de este cuidado corporal. Por otro lado, el cuerpo y el alma van a corresponderse y determinarse mutuamente, pero a la vez van a ir definiendo cada uno sus dominios específicos y autónomos. Nada parecido parecía aparecer en la Grecia presocrática. Nada semejante puede hallarse en los textos homéricos.

Por último, y retornando a una cuestión ya sugerida que creemos importante profundizar, podemos señalar que la Roma imperial va a hacer de los espectáculos masivos una estrategia de control estatal en términos claramente biopolíticos. Sin dejar de desestimar concepciones unidireccionales o simples determinaciones de las clases dominantes, no cabe duda de que la implementación de estos fastuosos juegos en sus diversas variantes constituyó dispositivos montados en función de encauzar emociones, morigerar tensiones y evitar posibles resistencias. El poder político va a preocuparse por brindar al pueblo espacios y momentos en donde éste pueda manifestar sus agitaciones

permitiendo por un lado dar rienda suelta a los impulsos, sujetando a la vez se sujetaran las bridas para no caer en el caos. Las mismas fiestas saturnales también son sin duda un ejemplo de esa preocupación del poder dominante por dar cauce a las presiones y tensiones que toda sociedad inicua genera. La magnitud del imperio romano –inmensa si se lo compara con cualquiera de las ciudades-estado griegas– por otro lado, obliga a la creación de nuevos dispositivos de disciplinamiento de carácter estatal. La vida de la plebe pasa a ser una preocupación y obliga a la implementación de nuevos mecanismos de acción y negociación. Dentro de esta lógica es que creemos deben leerse estos espectáculos, en los cuales los espectadores pasan a ser tanto o más importantes que los actores. De una política griega que basa su accionar en discursos y acciones proactivas que atraviesan y penetran los cuerpos, determinando claros lineamientos ligados al concepto de *areté*, es decir, de una anatomopolítica que por debajo va construyendo a los sujetos a la medida del ideal griego, se pasa a un mundo imperial que va a requerir de nuevos mecanismos de sujeción y construcción de sentidos en clave biopolítica. La Roma antigua va a instaurar una serie de dispositivos –y los *ludis* son los más importantes de ellos– dirigidos al pueblo, pensado ya no en forma individual sino como un colectivo, a través del cual intentará desde una lógica de *toma y daca* mantener el control social.

Aristóteles (2002) en su búsqueda de la *eudaimonía*, de la felicidad de la vida buena, nos está encomendando la elección de la vida contemplativa. En efecto, distingue la vida voluptuosa (*bíos aplaustikós*), la vida política *(bíos politikós*) y por último la ya nombrada vida contemplativa (*bíos theorikós*). La primera de ellas tiene como fin la persecución irreprimible de placeres sensuales. Habiendo pasado el psicoanálisis por nuestras vidas es imposible no relacionarlo con el ello freudiano. Aristóteles va a desestimar ese género de vida, o al menos ubicarlo claramente en un nivel inferior, más propio de los animales que de los seres humanos. Desde esta perspectiva, y tal como advierte Agamben, en la Grecia clásica esta vida natural "es excluida del ámbito de la *polis* en sentido propio y queda confinada en exclusiva, como mera vida reproductiva, en el ámbito del *oikos*" (Agamben, 2010, p.10).

Aristóteles señala que "el vulgo y los más groseros los identifican (el bien y la felicidad) con el placer, y por eso, aman la vida voluptuosa" (2002, p. 219) y luego deja bien claro que "Llamamos virtud humana no a la del

cuerpo, sino a la del alma" (Ibíd., p. 235). El estagirita nos propone evitar tres disposiciones morales: el vicio, la incontinencia y la brutalidad. El Estado romano va a crear los ámbitos en donde el pueblo pueda desplegar sin dificultades esas pasiones. No hay en esta estrategia política ninguna intención de formar hombres virtuosos ni es el propósito promover la moderación y la continencia que permitan encauzar las conductas de las gentes. Esa vida voluptuosa que la Grecia clásica va a expulsar de la vida de la *polis*, Roma en cambio va a tomarla y hacerla parte de sus preocupaciones prioritarias. Esa estatalización de la *nuda vida*, ese ingreso a la política no deja de ser una inclusión excluyente, una forma de sujeción que evite el desborde y el caos.

Como propone Agamben (2013), contrariando el pensamiento foucaultiano, la biopolítica, lejos de erigirse desde una nueva lógica, se cimenta sobre la base del principio soberano de la antigüedad. Siguiendo su pensamiento, la soberanía se sitúa en el límite de la legalidad y es quien decide sobre el estado de excepción. Ese poder, en definitiva, permite el ingreso de la *zoé* en la polis, pero dejándolo en una especie de limbo o zona liminar, lo que posibilita su control a la vez que su abandono.

La Grecia continental entonces, deja afuera a la *zoé* de la *polis* y la relega al ámbito del *oikós*, lo que genera múltiples y complejas implicancias.[3] Roma, alejándose y a la vez sin despegarse por completo de esa misma lógica, la incluye dentro de sus preocupaciones estatales, pero haciéndola entrar "en una zona de indiferenciación" (Agamben, 2013, p. 12).

Es necesario distinguir en la problemática del poder dos dispositivos básicos: uno que viene desde arriba, a través de las técnicas estatales (policiales) que integran y asumen la responsabilidad del cuidado de la vida natural de los individuos, más ligado al mundo jurídico-institucional. El otro que surge desde abajo, relacionado con muchas de las preocupaciones focaultianas más difundidas, que se inscriben dentro de las tecnologías del yo y los procesos de subjetivación que generan la producción de las identidades y las conciencias. Ambos confluyen en un movimiento de pinzas en esos cuerpos que son lo que son porque han sido atravesados por la política. No es por lo tanto el cuerpo del ser humano algo esencial que tiene a la política como un

[3] Aclaramos que es la Grecia clásica, la posterior a Sócrates, porque creemos como dijimos anteriormente que se produce allí un clivaje paradigmático que conmueve definitivamente la cosmovisión y el ethos griego.

epifenómeno o un agregado contingente, sino que es justamente lo que lo constituye y explica.

La *paideia* griega se posiciona claramente dentro de las tecnologías del yo fuera de los marcos institucionales o jurídicos. No deja de ser su pedagogía un instrumento claramente político pero no desde el ámbito del derecho o la normativa estatal, sino desde la promoción proactiva de los valores esenciales del ideal griego. Y dentro de su carácter, la corporalidad constituye una unidad con la totalidad del ser. Pero ese cuerpo es un cuerpo ya politizado y despojada ya de la pura vida animal.

Roma, por el contrario, ha de montar toda una nueva estrategia en donde el aparato imperial habrá de ejercer su poder de dominación omnipresente y utilizará para ello todos los instrumentos con los que cuenta, de manera de traer para sí la pura vida natural. Pero su ingreso no tiene otro objetivo que la sumisión, es decir, mantener a raya y dentro de su *ratio* de control la vida plebeya. No es, por lo tanto, precisamente una bienvenida, una acogida amorosa, sino más bien todo lo contrario. Se trata ahora de incluir, para mejor dominar.

Ludus y paidia albergan en definitiva esa ambigüedad entre la libertad y la sujeción, entre el orden y la armonía, entre lo sagrado y lo profano, entre el yo y el fuera de sí. Una espiral irresoluble que se renueva una y otra vez allí en donde el juego aparezca en escena.

Bibliografía

Agamben, G. (2013). *Profanaciones*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.

Auguet, R. (1988). *Crueldad y civilización. Los juegos romanos*. Barcelona: Orbis.

Aristóteles (2002). Ética *nicomaquea*. Madrid: Editora Nacional.

Caillois, R. (1986). *Los juegos y los hombres. La máscara y el vértigo*. México: Fondo de Cultura Económica.

Caillois, R. (2000). *Los juegos y los hombres. La máscara y el vértigo.* México: Fondo de Cultura de México.

Elías, N. y Dunning, E. (1992). *Deporte y el ocio en el proceso de la civilización*. España: Fondo de Cultura Económica.

Foucault, M. (2006). *Genealogía del racismo.* Buenos Aires: Editorial Altamira

Foucault. M. (2007). *Historia de la sexualidad. La inquietud de sí*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.

Huizinga, J. (1943). *Homo Ludens*. México: Fondo de Cultura Económica.

Morillas González, C. (1990). Huizonga-Caillois: variaciones sobre una visión antropológica del juego. *Enrahonar, Quaderns de Filosofia*, 16(1990), 11-39. Recuperado en http://www.raco.cat/index.php/enrahonar/article/viewFile/42724/90978

Nietzsche, F. (2004). *El nacimiento de la tragedia.* Barcelona: Alianza Editorial.

Nietzsche, F. (1979). *Así hablaba Zaratustra.* México*:* Editores Mexicanos Unidos.

Paoli, U. (1964). *URBS, La vida en la roma antigua*. Barcelona: Editorial Iberia.

Platón. *La república.* Documento preparado por el Programa de Redes Informáticas y Productivas de la Universidad Nacional de General San Martín (UNSAM). Recuperado de www.bibliotecabasica.com.ar

Rodríguez López, J. (2000). *Historia del deporte*. Barcelona: Inde.

Toner, J. (2012). *Sesenta millones de romanos. La cultura del pueblo en la antigua Roma*. Barcelona: Editorial Crítica.

Vidal-Naquet, P. (2001). *El mundo de Homero.* Buenos Aires. FCE.

PARTE V

Eje de trabajo: Prácticas Corporales

La Gimnasia-herramienta o las herramientas de la Gimnasia

María Eugenia Scalise[1]

Resumen

Como parte del proyecto de investigación "Los discursos de la enseñanza de las prácticas corporales", radicado en el CICES, dirigido por el Profesor Marcelo Giles y según los informes de avance de esta investigación (Luguercho, Bulus Rossini, Husson y Giles, 2013), se han analizado más de 40 programas de Gimnasia con las variantes que toman en sus denominaciones, encontrando que se concibe a la gimnasia vinculada directamente a la práctica deportiva, al mejoramiento de las capacidades orgánico-funcionales; de acuerdo a particularidades referidas "al sujeto que aprende", que son sostenidas desde el discurso psicomotriz, de la praxiología motriz y de la fenomenología, en la manera de concebir las prácticas gímnicas y su enseñanza.

Una de las categorías que surge de este trabajo con los programas de estudio es la *gimnasia herramienta*. A partir de la aparición repetida de formulaciones que la implican como "para algo", apelando a fundamentaciones de distinto tipo o que, en consonancia con los diseños curriculares, la plantean como saber (inicialmente) y luego desglosan su enseñanza como instrumento.

De acuerdo con el título: dos construcciones que propongo tensionar, la primera con un guión intermedio prete nde mostrar una continuidad, un mismo nivel de importancia entre los elementos de la proposición, la segunda con una marcada dependencia de las herramientas con respecto a la gimnasia.

[1] CICES/IdIHCS–UNLP/CONICET marieuscalise@hotmail.com

En adelante intentaré fundamentar la categoría y discutir con ella a partir de la teoría de la Educación Corporal.

Gimnasia

> Se sigue de los diseños curriculares y por ende aparece repetidamente en los programas de estudio analizados la necesidad de entender a la gimnasia como "contenido socialmente significativo".[2] En virtud de esto se programan, generalmente al inicio de los ciclos, unidades referidas a las conceptualizaciones, a los recorridos históricos del concepto y a su implantación (siempre política), como saber en la cultura. Dentro de la misma lógica curricular, en las unidades siguientes se abandona esta intención inicial de entender a la gimnasia como saber[3], para pretenderla instrumento de alguna formulación teórica como la psicomotricidad, las teorías del entrenamiento, las ciencias de la salud u objeto de la didáctica en tanto posibilidad de ser enseñada.

Esta mutación conceptual podría pensarse como la consecuencia de las confusiones teóricas que operan en el nuestro y posiblemente en muchos otros campos del saber; confusiones que sostenemos no son casuales sino consecuencia de la intención política de delimitar un campo tecnificado, con escasas posibilidades reales de investigación, que continua reproduciendo el sometimiento a los discursos fundantes (en nuestro caso) de la medicina y la fisiología. No será objeto de este trabajo profundizar este aspecto, pero sí intención de dejar dicha esta interpretación.

Acordamos en entender a la gimnasia como saber de la cultura, proponemos hacerlo como práctica corporal, haciendo referencia al término técnico definido por la Educación Corporal, en palabras de (Crisorio, 2012) "(…) no

[2] Aporto como ejemplo estos extractos: "(…) considerar las variables teóricas-prácticas que deben ser investigadas por los alumnos en formación, que le permitan una construcción de significados que superen la visión de la gimnasia ortodoxa en su posicionamiento higienista o deportivista. Para considerarla una construcción social compleja de múltiples significados, cuyo valor está en la apropiación política que de ella se pueda hacer. (Dirección General de Cultura y Educación, 2009, pp. 62, 63). "(...) La centralidad del proceso estará en la resignificación de la gimnasia como práctica social y cultural (p. 84).

[3] Entendemos saber con las características de establecido, no saber o saber en falta e imposible saber, a diferencia de conocimiento que sería coincidente con el saber establecido solamente.

es un equivalente de actividades físicas o de movimiento humano, sino que indica las prácticas históricas, por ende políticas, que toman por objeto al cuerpo" (p. 8). Agrego, a las acciones del cuerpo.

Designarlo como un saber construido y transmitido culturalmente es una concepción de la que podemos partir, pero en que la que pretendemos no caer de forma acrítica al menos en dos sentidos:

Primero resulta interesante dejar planteada la maniobra de equiparación de "lo contextual" con "lo social" y "lo cultural", como constructos que se van relevando y perdiendo sus formas, como si disolvieran su carga teórica.

En muchos de los programas analizados aparecen reiteradas formulaciones en este sentido, que va de acuerdo con lo que se propone desde la política educativa.

> Debe resaltarse que el núcleo fundante de la Formación Docente es la enseñanza, cuyo anclaje está en la dimensión histórica y sociocultural. De este modo, se hace posible articular los dos ejes de la Formación Docente [Davini, 2002]: *el de la enseñanza y el contexto* [cursivas añadidas] (Dirección General de Cultura y Educación, 2009, p. 9).

Al rastrear las definiciones que da el diccionario[4], encuentro que cultura refiere a los modos de vida, mientras que contexto, aunque podría ser designado como contexto cultural, implica el entorno físico o de situación, que no escaparía a las invenciones de la cultura.

Entonces no es lo mismo hablar de un saber de la cultura que debe ser transmitido como tradición pública a un saber construido culturalmente que toma distintos valores de acuerdo a los contextos en los que se da, insisto, no decimos de acuerdo a las culturas sino a los contextos y nos encaminamos de buen grado a sostener prácticas 'sociales' en 'contextos de riesgo'; lo que funciona en un marco teórico totalmente diferente, que en definitiva pretende sostener las diferencias como naturales y constitutivas de los grupos *sociales*. Dice (Bordoli, 2013):

---

[4] **cultura.** (Del lat. cultura). 3. f. Conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época, grupo social, etc.

contexto. (Del lat. contextus). 2. m. Entorno físico o de situación, ya sea político, histórico, cultural o de cualquier otra índole, en el cual se considera un hecho. c/f (RAE)

> Hemos subrayado cómo el significante *contexto* rearticula los elementos constitutivos de lo curricular al provocar un desvanecimiento de los objetos de conocimiento que se deben enseñar, así como una redefinición de los sujetos – educador y educando – (…). En éste, el sujeto ubicado en el lugar del educando es categorizado como carente, en tanto el educador es descentrado de su función de enseñante y los objetos – contenidos – curriculares son recortados (p. 199).

Segundo, decir culturalmente construido no implica democráticamente establecido y menos implica que esos saberes respondan de forma representativa a los que efectivamente circulan, con esto pretendo dejar planteado que no nos *salva* de la trampa de la reproducción el hecho de decir "la gimnasia es de la cultura", lo es, en tanto la cultura también funciona como una verdad histórica por ende política de los pueblos.

Propongo pensar a la gimnasia como el conjunto de técnicas corporales, que parafraseando a Mauss (1979), es la forma en la que tradicionalmente 'los hombres' hacen uso de su cuerpo,[5] por lo que son significadas en la cultura, que se inscriben como práctica (forma de hacer, pensar y decir) de acuerdo a una sistematicidad (refiere al modo en que se ordena la práctica, podría pensarse como las reglas que se siguen para la consecución de un fin y en relación a un saber) e intencionalidad determinadas (pretende un efecto, tiene un fin) con el cuerpo.

Aquí el concepto de gimnasia se despega de la posibilidad de ser más o menos natural o un tipo de movimiento humano a lo que nos acercaremos o acercaremos a nuestros estudiantes. La gimnasia es pensada, a partir de lo dicho, como PRÁCTICA CORPORAL. Como los modos de hacer, pensar y decir que histórica y políticamente han tomado por objeto al cuerpo, es decir han puesto (en este caso) la sistematicidad y la intencionalidad que la caracterizan en función de la construcción del cuerpo, constituyéndose como práctica educativa, en los mismos términos que apuesta política.

No será educativa en tanto un instrumento definido a partir de teorías o influencias puestas al servicio educativo según las necesidades de los sujetos, sino haciendo con ese saber una práctica educativa.

Resulta importante resaltar que la intencionalidad funciona dentro de la práctica, no al revés, es decir, desde esta conceptualización discutimos la

[5] (cf. Mauss, 1979, p. 337)

idea de que la gimnasia *sirve* para el desarrollo de tal o cual noción espacial, temporal, perceptiva, que actúa como fundamento de alguna teoría, sino que la gimnasia como práctica, sostiene y "practica" las decisiones en torno a la enseñanza que habilitan la sistematicidad e intencionalidad como parte constitutiva de su lógica y que sin duda pretende y provoca efectos corporales.

La gimnasia así entendida no puede ser un instrumento, sino que puede y de hecho lo hace, construirlos desde un saber que le pertenece.

Educación y cuerpo

Como se anticipó, en muchos de los programas encontramos el giro que propone pasar del saber de la gimnasia a las prescripciones para enseñarla según el sujeto que aprende.

Esto nos ubica frente a una teoría de sujeto, coincidente con individuo y con "su" cuerpo, con una o unas teorías de aprendizaje y por lo tanto con indicaciones para la enseñanza en este sentido.

El cuerpo como organismo y como máquina o usina pareciera no tener ya tantos defensores en los debates de la Educación Física. No, porque hayamos dejado de pensar en ello, pero al menos sí, en tanto se discute esta idea, se la visibiliza, se acepta el debate.

Aun así, el cuerpo mantiene un rasgo de sustancialidad, de materia. El sujeto no se discute en ningún sentido, bien se acepta sujeto e individuo como equivalentes, aunque el primero goce de "mejor prensa" en los últimos años.

Sostenemos que en nuestras prácticas que *decidimos y hacemos* educativas no encontramos estas características. En nuestras clases no participan individuos, no hay cuerpos desparramados a los que estimular de un modo u otro, no hay "contextos estimulantes" y "sujetos activos" sino que aparecen y desaparecen fragmentos de esos cuerpos en la acción, recortes de historias que se ponen a funcionar en relación a un saber en el encuentro entre quienes tiene rol de maestro y quienes tienen el de estudiantes o aprendices.

Por lo tanto, la construcción del cuerpo (razón última de la enseñanza que nos toca), tampoco habría que pensarla como una evolución lineal que acumula más y más cuerpo, como si pusiésemos ladrillos unos sobre otros sino como emergencias mediadas por la acción que configuradas como experiencia, en el sentido que da Foucault, "Una experiencia es siempre una ficción; es algo que se fabrica para uno mismo, que no existe antes y que existirá

luego [DE4, 45]" (Castro, 2004, p. 197). Por lo que nos permitirá salir de ella transformados. No hay sustancia en esto que describo, por ello la Educación Corporal propone un cuerpo que no es sustancia sino efecto del lenguaje.

Aceptado hasta aquí, entonces, que el cuerpo no es una naturaleza, no nos viene dado, no está determinado desde el nacimiento, sino que se construye en las experiencias que mantenemos en el Otro y con otros, de los que tampoco podemos decir de antemano quiénes o qué son, *quienes sean* son también el producto de la cultura que los constituye en tales, nunca identificables por completo.

Los maestros que 'nos hablan', portan una decisión de enseñar es aquí en donde aparece una asimetría interesante, hay una intención y hay un saber que se va a poner en juego; pero esa relación no se establece si no hay, en quien aprende, una mirada de reconocimiento de aquél. Dice (Lacan, 1964, p. 261):

> El sujeto entra en el juego a partir de ese soporte fundamental -el sujeto es supuesto saber, sólo por ser sujeto del deseo, ahora bien, ¿qué sucede? Sucede lo que en su aparición más común se llama efecto de transferencia. Este efecto es el amor. Es evidente que, como todo amor, sólo es localizable, como Freud nos indica, en el campo del narcicismo. Amar es, esencialmente, querer ser amado

Sin esta instancia no hay sujeto de la enseñanza.

No propongo un debate filosófico acerca del amor, pero podremos coincidir en su carácter de inmaterial, que es tocante también al sujeto.

> Ante todo, la imagen no es una sustancia, sino un accidente que no está en el espejo como en un lugar, sino como en un sujeto [quod est in speculo Ut in subjecto]. Ser en un sujeto es, para los filósofos medievales, el modo de ser de lo que es insustancial, es decir, lo que no existe de por sí, sino en alguna otra cosa [dada la proximidad entre la experiencia amorosa y la imagen, no sorprenderá mucho que tanto Dante como Cavalcanti definan en el mismo sentido el amor como 'accidente en sustacia'] (Agamben, 2007, p. 71).

Ni cuerpo, ni sujeto para la Educación Corporal son del orden de lo fenomenológico

> La Educación Corporal no identifica al sujeto con la persona, el individuo, el ciudadano, el psiquismo o cualquier entidad que se presente como unidad en sí misma. Más bien no identifica al sujeto sino que apunta a reconocerlo como la marca misma de la falta de identidad de alguien o algo consigo mismo. Se trata de un sujeto producto del discurso y no de un individuo con un aparato psíquico propio, separado del otro, cuya representación remite siempre a un dentro del cuerpo. El sujeto embraga en el cuerpo [cf. Lacan, 1977:124], se articula a un cuerpo, no está dentro de él ni determinado por él (Crisorio, 2012, pág. 10).

Esto tiene consecuencias al momento de pensar la propuesta educativa, no pretende ser en ningún caso motivo de falta de atención por lo observable, sino todo lo contrario, pretende hacer el esfuerzo de desplazar la atención de lo individual del "sujeto que aprende" hacia lo general del saber de la práctica que se enseña y lo particular de los sujetos que surjan en ocasión de la enseñanza entre sus actores (saber, maestro, aprendices). Entonces dejan de funcionar las propuestas centradas en el sujeto que aprende y las consecuentes especializaciones de las gimnasias, ya sea por edades, por patologías, por estados o contextos.

Si la educación del cuerpo es nuestra ocupación, nuestro interés y nuestras interrogaciones no pueden olvidarse de ello. La naturaleza no es educable, es natural. Entonces para pensar en la posibilidad de que el hecho educativo ocurra, suceda, encontramos necesario repensar la categoría de sujeto ya no como individuo sino como aquello de lo que se trata, el tema, el asunto que convoca y hace posible no sólo el encuentro sino que además es su creación, de algún modo el sujeto se hace presente en un tiempo y un espacio concretos y a expensas (en el caso de la educación) de que un saber en falta sea puesto en juego, y en nuestro caso ese saber sea del cuerpo.

La gimnasia como saber puesto en juego en la enseñanza se aparta de poder ser herramienta, aunque, como pudimos anticipar, como práctica corporal consta de herramientas (técnicas) a ser enseñadas y que son reinventadas nunca definitivamente por dentro de la práctica.

Bibliografía

Agamben, G. (2007). *Profanaciones.* Buenos Aires: Adriana Hidalgo.

Bordoli, E. (2013). Revisitando la enseñanza y lo curricular. Apuntes para pensar la igualdad. In M. Southwell, & A. Romano, *La escuela y lo justo.*

Ensayos acerca de la medida de lo posible (pp. 179-211). Buenos Aires: unipe Editorial Universitaria.

Castro, E. (2004). *El vocabulario de Michel Foucault. Un recorrido alfabético por temas, conceptos y autores.* Bernal. Argentina: UNQ Ediciones.

Crisorio, R. (2012). Educación corporal. En Crisorio, R.; Rocha Bidegain, L. y Lescano, A. (Coord.). *Ideas para pensar la Educación del cuerpo* (pp. 8-13). La Plata: EdULP.

Dirección General de Cultura y Educación (2009). *Diseño Curricular*.

Lacan, J. (1964). Clase 19 de la interpretación a ala transferencia. 17 de junio de 1964. En J. Lacan, *Los seminarios de Jacques Lacan. Seminario 11. Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis* (pp. 252-267). Paidós.

Luguercho, S., Bulus Rossini, V., Husson, M., & Giles, M. (2013). Los discursos de la enseñanza de la gimnasia. *10mo Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias. Memoria Académica.* La Plata: Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.3004/ev.3004.pdf.

Mauss, M. (1979). Técnicas y movimientos corporales. En M. Mauss, *Sociología y Antropología* (pp. 337-358). Madrid: Editorial Tecnos.

RAE. (s.f.). *Diccionario de la Lengua Española. V.15.0.* Obtenido de e pdf.

Prácticas Corporales estructuradoras de la formación: El caso uruguayo[1]

Ana Torrón Preobrayensky[2]

Resumen

El presente trabajo busca indagar sobre el saber de la Educación F**ísica, identificado a priori en la gimnasia y el deporte, y su configuración** como figuras de saber dentro del ISEF. Se estudian las prácticas corporales que se constituyen como estructuradoras de la formación en Educación Física en Uruguay. La permanencia de algunas prácticas, la incorporación de otras, así como las transformaciones en la conformación de los planes de estudio dan cuenta de cómo van conformándose los saberes estructurantes de la carrera.

Para ello se analizan los primeros planes de estudio del Instituto Superior de Educación Física (1939, 1948/53, 1956 y 1966), estrictamente en relación con las asignaturas vinculadas a la gimnasia y al deporte. Las fuentes analizadas constan de una gran variedad de documentos del archivo del ISEF, así como del rastreo de escolaridades de una estudiante mujer y uno varón de cada una de las generaciones comprendidas en esta investigación. Asimismo, se realizaron entrevistas a estudiantes de los planes mencionados.

Presentación

Por decreto del 3 de mayo de 1939 se crea el primer curso sistemático con otorgamiento de título de Profesor de Educación Física, dando de esta manera

[1] Este trabajo es parte de las indagaciones realizadas en mi tesis de maestría titulada: Gimnasia y Deporte en el Instituto Superior de Educación Física (1939-1973): su configuración y su enseñanza. Tesis defendida el 22 de diciembre de 2015.

[2] anitentorron@gmail.com

inicio a la formación terciaria y profesional de esta disciplina en el Uruguay.[3] En 1952 el curso toma el nombre de Instituto Superior de Educación Física (ISEF), nombre que se mantiene hasta hoy, a pesar de haber ingresado a la Universidad de la República hace diez años, el primero de enero de 2006.

Luego de realizar el entrecruzamiento de diversos datos, podemos afirmar que los planes o programas de estudios del ISEF desde sus inicios hasta la actualidad fueron iniciados en: 1939, 1948 (con ajustes en 1953), 1956, 1966, 1974, 1981 (con numerosos ajustes en: 1982, 1983, 1986, 1987 y 1988), 1992 (con ajustes en 1996) y 2004.

En el presente trabajo analizamos los primeros cuatro planes. Hablamos de nuevos planes de estudios cuando existe un nuevo documento que intenta organizar los estudios a través de los cuales se obtiene el título dado en ese momento. Estos documentos en los primeros años carecen de objetivos de la formación y un perfil de egreso definido. En general presentan algunos lineamientos, las asignaturas que integran dicho plan y sus programas asociados. Los programas de los cursos se presentan en general en un documento aparte. En el caso de los primeros planes, la gran mayoría de los programas no fueron hallados.

El análisis de los planes se realizó en primer lugar en un nivel estructural, observando la nomenclatura utilizada y las cargas horarias de las asignaturas vinculadas a gimnasia y deporte en cada plan. Posteriormente se analizaron los programas de cada una de las asignaturas identificadas. En este caso se buscó identificar la concepción de gimnasia[4] o de deporte[5] de cada asignatura, así como la concepción de enseñanza. Este punto es fundamental, ya que entendemos vinculante la relación entre saber y enseñanza. La enseñanza sólo ocurre en las posibles interrelaciones entre saber, sujeto y lenguaje: "(…) si no hay saber no hay enseñanza, y para que haya un saber enseñante no podemos dejar de considerar que esta relación solo puede ser representada sobre la base de la presencia del lenguaje" (Behares, 2013, p. 246). Del mismo modo, lenguaje y saber son del orden del sujeto porque ambos tienen significado

[3] Un antecedente fundamental de este trabajo, donde se analiza en profundidad los primeros cursos de formación en Educación Física en Uruguay se encuentra en: Dogliotti (2012) y, desde otro enfoque en Rodríguez Giménez (2012).

[4] Sobre este saber de la Educación Física hemos realizado otros trabajos anteriores que puede ser interesante consultar, fundamentalmente: Torrón y Ruegger (2012).

[5] En relación al deporte se siguen los planteos de Giles (2009) como marco de referencia.

para un sujeto. La enseñanza implica un juego entre saber y conocimiento, entre saber en falta y certeza de conocimiento. La presencia de la falta saber, al menos en algún grado debe aparecer, fundamentalmente cuando se trata de enseñanza superior. "Partimos de la base de que toda enseñanza, aun las más difíciles de calificar, son efectos del funcionamiento de un determinado campo de saber" (Behares, 2011, p. 21). En este sentido, acordamos con Rodríguez Giménez:

> La posición del que enseña supone un saber y un conocimiento, pero, además, supone también que quien enseña "sabe de lo que habla". Para que esto se corresponda con la realidad, es preciso que quien pretenda hacer algo con el conocimiento, a la hora de enseñar se mantenga en la dimensión estable del mismo. Esto significa que hay toda una dimensión de la enseñanza que supone "un universo lógicamente estabilizado" (Pêcheux, 1988), una homogeneidad lógica en la cual las cosas a enseñar son unas y no otras, lógica regida por un principio que implica la exclusión de algo que sea verdadero y falso a la vez. En este sentido, la enseñanza es, en gran parte, el ámbito de la certeza (Rodríguez Giménez, 2010, p. 86).

Para nuestro trabajo tomamos a la gimnasia y al deporte como posibles saberes determinantes, específicos del campo de la Educación Física.

Continuidades y rupturas en los Planes de Estudio

El primer "Plan de Estudios" fue el de 1939, aunque los primeros años de la formación tuvieron una gran inestabilidad, con numerosas modificaciones en las unidades curriculares registradas en las escolaridades de los estudiantes de cada generación entre 1939 y 1947.[6]

El plan de 1948 presenta nuevas asignaturas en relación al de 1939, las que fueron ingresando paulatinamente a lo largo de estos primeros años. Estas son: Remo, Tenis, Boxeo, Inglés, Fútbol, Aparatos (M), Impostación de la Voz, Psicopedagogía, *Basket-ball y Volley-ball*, Danzas Regionales y Folklóricas

[6] En este caso no puede hablarse de un verdadero Plan de Estudio, ya que por un lado encontramos un documento de una carilla elaborado por J.J Rodríguez (1939) donde se enumeran las asignaturas previstas para el Curso para la Preparación de Profesores de Educación Física y por otro lado la comparación con las escolaridades de estudiantes que ingresaron en ese año. En los años siguientes hay modificaciones año a año en las escolaridades analizadas.

(F) y Esgrima. También aparece definida la separación de la gimnasia en teórica y práctica y el cambio de denominación de Gimnasia Terapéutica por Kinesiterapia. El nuevo plan presenta a la gimnasia dividida en práctica y teórica, denominación que se había establecido desde 1947. Gimnasia Práctica se dicta durante los tres años, con tres horas semanales y Gimnasia Teórica en segundo y tercer nivel, a razón de dos horas semanales. Este formato se mantiene desde este plan hasta el de 1956. Atletismo y Natación aparecen nombrados en las entrevistas a estudiantes de este plan a continuación de Gimnasia, como fundamentales en la formación, lo que se visualiza en relación a su carga horaria y su continuidad en los tres años de curso desde 1939.

En el plan de 1956 se introduce una nueva organización del *curriculum* en tres áreas: Ciencias de la Educación, Ciencias Biológicas y Técnicas y otras varias. En el mismo plan la Gimnasia Práctica pasa a tomar la denominación de Gimnasia Educativa de acuerdo a los planteos de Ling (Rey de Langlade, 1950). Continúa la diversificación de la gimnasia con la inclusión de una nueva asignatura, Gimnasia R**ítmica, donde se plasma el nuevo movimiento de la gimnasia moderna femenina, con una propuesta más libre y una aproximación al ritmo,** la danza y a lo expresivo (Langlade y Rey de Langlade, 1970). Sumado a los contenidos de las asignaturas relacionadas con gimnasia, notamos que en la gran mayoría de los deportes se presenta una unidad o bolilla destinada a la gimnasia específica, vinculada a la preparación física para ese deporte. En este sentido, la gimnasia no aparece únicamente como fin en sí misma, sino también como medio, necesaria en todos los demás “agentes” de la Educación F**ísica.** En el caso de los deportes no hay grandes innovaciones en relación con el plan anterior. Se mantienen las mismas unidades curriculares, cambiando únicamente Boxeo y Esgrima por “Deportes de Defensa Personal”, que los engloba junto con las Luchas. Por otro lado, reaparece Juegos y Deportes que en el plan 1948 había cambiado por Juegos Pedagógicos.

En 1966 se presenta por primera vez un Plan de Estudios que despliega todas las formaciones que dará el ISEF: De Profesores de Educación Física (Cuatro años), Para Maestros de Instrucción Primaria especializados en Educación Física (Un año), De Post Graduados (Director de Educación Física: (Un año), Director de Entrenamiento: (Un año), Director de Recreación (Un año), Investigador en Educación Física (Un año), De Información (Duración variable), De Entrenadores deportivos (Deportes de Competencia (Un año),

Salvavidas (Duración variable), Instructores Especializados (Duración variable), Jurados (Duración variable), Jueces (Duración variable) y Cursos varios (Duración variable) y de actualización, perfeccionamiento e información para graduados (Duración variable). Este plan tiene además la particularidad de presentarse durante la intervención militar del ISEF. No se presentan grandes innovaciones en relación a las unidades curriculares vinculadas a la gimnasia ni en su carga horaria. Lo que sí cambia es la estructura del plan, pasando por primera vez a tener cuatro años de cursos. El primer año se llamaba "preparatorio" y luego continuaba primero, segundo y tercer año. También se observan modificaciones en el plantel de gimnasia femenina y la impronta de sus cursos. En cuanto a las asignaturas deportivas, se presentan algunas incorporaciones, así como la separación definitiva de básquetbol y voleibol.

A modo de resumen y con el fin de presentar una primera "foto" de los planes estudiados elaboramos el siguiente cuadro comparativo:

		Horas y cantidad de Unidades Curriculares (UC) totales		**Horas y cantidad de UC vinculadas a gimnasia**		**Horas y cantidad de UC vinculadas a deporte**	
		Horas	UC	Horas	UC	Horas	UC
Plan 1939 (faltan hs de 2º sem. de 3º)	**F** [1]	1695	32	210	3	630	12
	M		33	210	3	630	13
Plan 1948	**F**	2541 2684	46	539	7	836	14
	M		50	605	9	1001	18
Plan 1956	**F**	3043	59	561	8	780	18
	M	3077	60	544	9	831	19
Plan 1966	**F**	3944	47	578/646	7/8	885/952	9/10
	M	4012	48	578	7	1020	11

Cuadro Nº 1: Cuadro Comparativo de horas y unidades curriculares totales y específicas de gimnasia y deporte de los planes 1939, 1948, 1956 y 1966[7]. Fuente: Elaboración personal en base a los planes de estudio identificados y reconstruidos y a otros documentos.

El cuadro refleja las horas y la cantidad de unidades curriculares totales de cada plan, así como las vinculadas a la gimnasia y al deporte. En el cuadro

[7] No incluimos la adecuación realizada en 1953 por entender que no aporta diferencias significativas con el Plan 1948.

anterior podemos observar en primera instancia un aumento progresivo en la carga horaria de los planes analizados, comenzando en 1939 con unas 2000 horas aproximadamente (en el cuadro falta incorporar la carga horaria del último semestre del curso del que no tenemos datos) hasta 4000 horas en el Plan de 1966. En este último caso se agrega además un año más en la duración de la carrera. Las unidades curriculares también muestran un aumento marcado, pero en este caso el que tiene el mayor número es el Plan de 1956.

En relación con las unidades curriculares, como primer punto es necesario aclarar que el número que aparece en la tabla es el resultado de la suma de las asignaturas anuales. Por ejemplo, en el Plan 1939 dice tres unidades curriculares referentes a gimnasia, éstas son Gimnasia en primer año, Gimnasia de segundo año y Gimnasia terapéutica de tercer año. Este criterio fue el utilizado en todos los casos.

Luego, en el desglose realizado de los dos bloques de asignaturas seleccionados para el análisis observamos un salto importante en cuanto a número de unidades curriculares y cantidad de horas entre el Plan de 1939 y el de 1948 y luego, pocas variaciones. Este cambio es muy marcado entre 1939 y 1948 pero en el análisis de las escolaridades vemos que va dándose en forma paulatina año a año.

Como generalidades de los planes analizados vemos que hay ciertas unidades curriculares que se mantienen desde 1939, otras que se incorporan y otras que desaparecen o se modifican. Dentro de las que se mantienen desde el inicio encontramos: Gimnasia (Práctica o Educativa), Atletismo, Natación, Anatomía, Fisiología, Fisiología Aplicada (o del Ejercicio), Kinesiología, Higiene, Biología, Historia de la Educación Física (en el plan 1966 figura con el nombre de Historia de la Educación), Gimnasia Terapéutica (Gimnasia especial o EF especial), Pedagogía (Pedagogía de la Educación Física en el Plan 1939, Introducción a la Pedagogía en preparatorios del Plan 1966), Primeros Auxilios (Auxilios de Emergencia Plan 1966), Organización y Administración de la Educación Física (cambia su nombre en el Plan 1956 por Nociones de Organización Administrativa).

Hay otro grupo de asignaturas que se mantienen, pero van modificando su carga horaria como ser: Boxeo, siempre reservado a los varones y en los planes 1956 y 1966 pasa a ser optativa. Lo mismo sucede con Tenis y Remo que si bien están en todos los planes analizados, en 1966 pasan de tener una

carga horaria importante (fundamentalmente Remo) a ser optativos, pudiendo cursar uno u otro.

Observamos también temáticas que se mantienen, con pequeños cambios en su abordaje como ser la vinculada a la recreación (Recreación y Plazas de deporte en 1939, Recreación en 1948, Fundamentos y Técnicas de la Recreación en 1956 y Recreación y Campamentos en 1966) y al juego (Juegos y Deportes en 1939, Juegos Pedagógicos en 1948, nuevamente Juegos y Deportes en 1956 y Juegos e Iniciación Deportiva en 1966). Por otro lado la psicología siempre está presente pero cambia de Psicología a Psicopedagogía en 1944 y la nueva denominación se mantiene hasta el Plan 1956 en que vuelve a figurar como Psicología y en 1966 registramos dos unidades curriculares vinculadas: Psicología General y Educacional en primer año y Psicología Evolutiva en segundo.

A lo largo del período estudiado observamos también nuevas incorporaciones que luego permanecen. Entre ellas encontramos: Inglés que se incorpora a partir de 1946, Fútbol en 1948, Aparatos en el mismo año que se mantiene con pequeños cambios en su nombre, *Básket - VolleyBall* que ingresan en 1948 y permanecen juntas durante ese plan y el siguiente. En 1966 aparecen como unidades curriculares independientes. También en 1948 se introduce: Danzas, que en 1956 aparece como Ritmos y Danzas y en 1966 como Actividades Rítmicas. En esta área hay otra unidad curricular que ingresa en 1948: Nociones de Música e Impostación, en 1956 otra con el nombre Ortofonía y en 1966 Educación Musical, las que introducen la temática del ritmo, la danza y la música para la formación de los profesores.

Finalmente nombraremos las unidades curriculares que comienzan en el primer curso de 1939 y luego no continúan: Teoría y Práctica de la Educación Física (tiene una vida corta, cambia su nombre por “Educación Física”, vuelve a su denominación original y desaparece definitivamente en 1946), Masaje (en un momento cambia su nombre y desaparece en el plan 1956) y Dibujo (esta unidad se mantiene hasta el Plan 1956).

Hay otras unidades curriculares que se introducen y luego desaparecen que no nombraremos en este trabajo. Como incorporaciones de los últimos años estudiados mencionamos: Filosofía que se introduce en 1956 y en el Plan 1966 se divide en Filosofía en primer año y Filosofía de la Educación en tercero; Cuidado y Conservación de Útiles que comienza en el Plan 1956 y en 1966 figura como Construcción e Instalaciones. En el Plan 1966 se incorporan

por primera vez: Sociología; Metodología; *Tests*, Medidas y Evaluaciones y Teoría de los juegos y los Deportes.

El otro salto notorio que no aparece en el cuadro, pero se refleja en el análisis de los planes refiere a la práctica docente. En los primeros planes es casi inexistente, tanto en los documentos curriculares como en las escolaridades, y a partir del Plan 1956 aumenta abruptamente de 55 horas (Plan 1948) a 357 horas y a 476 horas en el Plan de 1966.

La gimnasia. Unidades curriculares y sus transformaciones

Asignaturas vinculadas a gimnasia	**Plan 1939**	**Plan 1948**	**Plan 1956**	**Plan 1966**
Asignaturas	**Totales obligatorios**	**Totales obligatorios**	**Totales obligatorios**	**Totales obligatorios**
Gimnástica/Gimnasia práctica/gimnasia educativa	180	297	272	272
Gimnasia en aparatos		66 (M)	85 (M)	102 (M) 68 (M) opcional
Gimnasia teórica/Teoría de gimnasia		132	136	136
Gimnasia Terapéutica/Kinesiterapia/Educación Física Especial	30 + …	110	51	68
Gimnasia Rítmica femenina			102	102
Carga horaria total	210 + …	605 (M) 539 (F)	544 (M) 561 (F)	680 (M) 578/646 (F)

Cuadro Nº 2: Cuadro Comparativo de horas y unidades curriculares de gimnasia en los planes 1939, 1948, 1956 y 1966. Fuente: Elaboración personal en base a los planes de estudio identificados y reconstruidos y a otros documentos.

En el caso específico de la gimnasia vemos que ya a partir de 1940 se definen tres años de curso de gimnasia/gimnástica/gimnasia educativa/gimnasia práctica (estos son los diferentes nombres que va tomando esta unidad curricular en los distintos planes) para la formación del profesor de Educación F**ísica. En todos los planes se mantiene desde el mismo año una frecuencia de tres veces semanales de clase. A partir de 1946 se agrega una nueva**

unidad curricular, Teoría de la Gimnasia (Gimnasia Teórica en el Plan 1939), la que se mantiene incambiada en todos los planes analizados.[8] Este bloque constituye la base de la gimnasia en los planes analizados y de acuerdo a los testimonios de las entrevistas y el análisis de los programas tenía una impronta fundamentalmente neo sueca en la parte práctica. Éstos presentan ejercicios diferenciados por las zonas corporales y por el fin de los mismos: "Ejercicios cuyo principal objetivo es disciplinar, estimular, en el sentido general de las palabras" (CNEF-ISEF, Plan 1956, p.37). Todos los programas analizados describen este tipo de ejercicios y luego los específicos por zonas, sin ningún otro tipo de desglose de actividades, metodologías, progresiones u otros formatos. El análisis de los programas refleja además el fuerte vínculo establecido entre la gimnasia y el conocimiento anatómico y fisiológico del cuerpo humano. No aparece en ellos ningún punto referido a la enseñanza de la gimnasia. Con la incorporación de Teoría de la Gimnasia, se introducen algunas bolillas vinculadas a la enseñanza, fundamentalmente atendiendo aspectos evolutivos y anatómicos, junto con una amplia presentación histórica de la gimnasia y sus diferentes escuelas y movimientos.

La importancia otorgada a estos conocimientos desde lo curricular se ve reflejado en los coeficientes establecidos en las escolaridades (aparece en todas menos las correspondientes al Plan 1956), donde las unidades curriculares con coeficiente 10 (el más alto) en todos los planes son: Anatomía, Fisiología, Gimnasia, Teoría de la Gimnasia e, increíblemente, Organización y Administración de la Educación Física.

La otra unidad curricular que se presenta desde la generación de 1939 es la vinculada a la Gimnasia Terapéutica, que se presenta en todos los planes analizados en el último año de la carrera con pequeñas modificaciones en su carga horaria y varios cambios en su nomenclatura (Gimnasia Terapéutica, Kinesiterapia y Educación Física Especial). En este caso esta unidad presenta la particularidad de constituirse en un punto intermedio entre la gimnasia y la terapia médica. Este abordaje de la asignatura lo observamos en el análisis de los programas, a la vez que por su incorporación al **área biológica en el Plan 1956.**

[8] Observamos en este caso un cambio a partir de la incorporación de los estudiantes de las generaciones 1972 y 1973 al plan 1974, donde esta unidad curricular se dicta únicamente en segundo año.

En 1948 comienza a dictarse Aparatos, o Gimnasia en Aparatos que es exclusiva para el estudiantado masculino hasta el Plan de 1966, donde las mujeres pueden elegir esta modalidad como opción. Una de las posibles causas de este formato puede encontrarse en el librillo *Gimnástica Femenina en el Uruguay* (Herrera, Rey de Langlade y Langlade, 1950). Allí se explicitan los peligros de la práctica de la gimnasia en aparatos para las mujeres uruguayas, según los conocimientos fisiológicos y las discusiones del momento.

A partir del Plan 1956 se incorpora a nivel femenino una nueva unidad curricular, Gimnasia Rítmica femenina, que introduce grandes cambios en relación a la gimnasia neo sueca vinculada a la gimnasia práctica. Esta asignatura experimenta a su vez un giro importante con el ingreso de la profesora Marta Büsch al frente de la misma, quien incorpora fundamentalmente la corriente de gimnasia de Medau y la gimnasia Orgánica. En este caso, la publicación anteriormente mencionada presenta, en la parte elaborada por Rey de Langlade (1950), un repaso histórico de la gimnasia, con los cambios y el recorrido de la gimnasia femenina a nivel mundial, sus principales referentes y características. Allí se muestra el viraje que realiza la gimnasia femenina al vincularse con distintas corrientes artísticas. De acuerdo a los datos de nuestra investigación, entendemos que este espacio dio un nuevo aire a la gimnasia en el ISEF, con una propuesta de movimiento más libre y expresiva. Sobre este tema, el trabajo de Alonso plantea:

> Tal vez que la gimnasia moderna eligiera vestir de negro sea también parte del posicionamiento marcado por esta nueva forma de concebir la gimnasia, que no solo implicaba cambios de nombre y de docentes en las asignaturas sino toda una nueva forma de concebir el cuerpo, el movimiento, la educación y la enseñanza de la disciplina (Alonso *et al*., 2015, p. 9).

En un momento donde mundialmente la gimnasia perdía fuerza en relación con el deporte, esta nueva corriente gimnástica revitaliza a la gimnasia del ISEF, volviendo a centrar el interés en esta nueva práctica.

Como presentamos en la tabla anterior, observamos que en cuanto a horas y unidades curriculares hay un salto importante entre el ingreso 1939 y el de 1948, luego del cual no se registran mayores variaciones. La gimnasia se mantiene en forma estable durante todo el período, siendo la base tres años de

Gimnasia (práctica) y dos años de Teoría de la Gimnasia. Sobre esta base se van incorporando otras unidades curriculares, ninguna desaparece.

En los programas de las asignaturas de carácter práctico sólo se describen ejercicios a ser realizados por los estudiantes, con complejidades crecientes para primero, segundo y tercer año. En algunos casos se describen también las pruebas a realizar en el examen. Las entrevistas realizadas a los estudiantes de los distintos planes reafirman este planteo. La propuesta consistía en experimentar las diferentes técnicas o ejercicios y ejecutarlos correctamente. En el caso de los alumnos del profesor Langlade, destacan su interés por experimentar los nuevos movimientos de las diferentes escuelas. Se proponía un verdadero "laboratorio corporal", donde profesor y alumno buscaban lograr determinada secuencia de movimiento de forma empírica, sin metodologías o progresiones de enseñanza.

Teoría de la gimnasia se presenta como una unidad muy ambiciosa que pretende abordar tanto la historia de la gimnasia y sus escuelas, como su enseñanza y su abordaje con diferentes poblaciones. Esta asignatura se encarga también de abordar el tema del rol del profesor de Educación **Física y sus características.**

El deporte. Unidades curriculares y principales transformaciones

Asignaturas vinculadas a deportes	**Plan 1939**	**Plan 1948**	**Plan 1956**	**Plan 1966**
Asignaturas	**Totales obligatorios**	**Totales obligatorios**	**Totales obligatorios**	**Totales obligatorios**
Atletismo	150 +	297	204	238
Natación	150 +	198	Teoría 68 Práctica 170	238
Juegos y Deportes/ Juegos e iniciación deportiva	180	Juegos pedagógicos	51	102
Remo	60	143	68	68
Tenis	45	88	17	
Basket-volley-ball		110	134	BB 68 VB 68
Fútbol (M)		66	51	68

Boxeo (M)		99		68
Esgrima				
Deportes de defensa personal		X	68	
Equitación		X		
Teoría de los juegos y deportes				102
Carga horaria total	+	1001 (M) 836 (F)	831 (M) 780 (F)	1020 (M) 884/952[2] (F)

Cuadro Nº 3: Cuadro Comparativo de horas y unidades curriculares de deporte en los planes 1939, 1948, 1956 y 1966. Fuente: Elaboración personal en base a los planes de estudio identificados y reconstruidos y a otros documentos.

Para el caso de las unidades curriculares vinculadas al deporte observamos un aumento en la carga horaria y en las unidades curriculares. Los deportes que aparecen con nombre propio en los planes de estudio desde 1939 a 1966 son: Atletismo y Natación en primer lugar, por la cantidad de cursos y su importante carga horaria en todos los planes estudiados. Remo, Tenis y Boxeo también aparecen en todos los planes, pero va disminuyendo paulatinamente su carga horaria siendo las tres asignaturas, optativas en el Plan 1966.

En 1948 ingresan las temáticas de fútbol, básquetbol y voleibol al currículo, estas últimas unidas en una misma unidad curricular. En relación al **fútbol,** ingresa con una muy baja carga horaria, con la que se mantiene durante el período estudiado. Lo opuesto sucede con básquetbol y voleibol, las que ingresan con una alta carga horaria (similar a atletismo y natación) en el Plan 1948, la que se mantiene en el Plan 1956. En 1966 se dictan durante un año cada una, ya en forma independiente, con 68 horas cada una.

Otro punto a destacar es el lugar que ocupan en estos planes las unidades curriculares vinculadas a las luchas. Como mencionamos anteriormente, Boxeo aparece en todos los planes. En la adecuación de 1953 realizada sobre el Plan 1948 se incorpora Esgrima, la que de acuerdo al análisis de las escolaridades, se venía dictando desde 1950 de forma relativamente regular durante los tres años de la carrera (un trimestre por año). En los planes de 1956 y 1966 también encontramos unidades curriculares que se vinculan a esta rama específica. En ambos casos aparecen los Deportes de Defensa Personal, las

Luchas y se mantienen Boxeo y Esgrima. En todos los planes analizados, tanto el boxeo como las luchas se reservan a los varones, mientras que las damas cursan de forma obligatoria Esgrima en el Plan 1948 (desde el ingreso 1950) y pueden optar por Esgrima o Defensa personal en el Plan 1956. En el Plan 1966 la opción se realiza entre Lucha, Boxeo, Defensa personal y Esgrima para los varones y entre las dos últimas para las damas.

Luego se presenta la unidad de Juegos y Deportes (1939), Juegos Pedagógicos (1948, esta no se tuvo en cuenta porque se focalizaba únicamente en juegos), nuevamente Juegos y Deportes (1956) y Juegos e Iniciación Deportiva (1966). En este caso si bien se consideró en los casos mencionados como unidad vinculada a los deportes, los programas reflejan un abordaje similar tanto de los juegos, como de los deportes. Es un caso interesante que presentan los planes estudiados, buscando vincular estas dos ramas de la Educación F**ísica. No encontramos n**inguna unidad que vincule a la gimnasia con los juegos. Este plan introduce una nueva asignatura, Teoría de los juegos y los Deportes, introduciendo por primera vez una mirada teórica específica a los juegos y a los deportes, como ha venido teniendo por años la gimnasia. Es una unidad curricular con una importante carga horaria pero luego de realizar una lectura a su programa vemos que hay únicamente dos bolillas específicas sobre deporte. El resto se vinculan fundamentalmente a los juegos y luego al entrenamiento.

Por último, debemos mencionar que existe un caso particular que dificulta el análisis y es Teoría y Práctica de la Educación Física, o Educación Física como se llamó también en alguna generación. No sabemos a que refería esta asignatura, ya que no pudimos hallar ningún programa de esta. Esto supone un problema porque no sabemos si incorporaba una mirada global al plan, si simplemente era una sumatoria de otras unidades curriculares ni si se vinculaba específicamente a gimnasia, deportes, juegos u otras prácticas corporales específicas. De esta forma no sabemos con claridad si en los primeros años del Curso de Profesores de Educación Física se dictó o no alguna otra unidad deportiva o/y gimnástica. Recordemos además que en el “Programa de Estudios” presentado por Rodríguez (1939) aparece esta unidad curricular en los tres años de curso y no hay otras unidades vinculadas a las prácticas corporales específicas en su proyecto de curso. Por este motivo entendemos que en los años en que se dictó esa unidad curricular en tercer año podríamos suponer que se agregarían horas al plan vinculadas a deportes y gimnasia.

En el caso del deporte también observamos la diversificación de las pocas unidades de abordaje más global de la temática deportiva. Este fenómeno también se visualiza en gimnasia, que empieza en el Plan de 1939 separada únicamente en dos tipos (gimnástica y gimnasia terapéutica) y lo culmina con cinco modalidades. En el caso del deporte vemos que por ejemplo *basket-volley-ball* se desglosa para adquirir cada uno su nombre propio como unidad curricular. Esta forma de organizar la enseñanza de los deportes ha sido tradicional en el Uruguay, donde hasta ahora no ha habido una organización curricular que logre unificar características de los deportes en unidades curriculares de corte más general. Un posible ejemplo de esta propuesta de integración curricular fue la propuesta por Rodríguez (1939) sobre Teoría y práctica de la Educación F**ísica, la que aparentemente englobaba unidades curriculares específicas del campo disciplinar.**

En cuanto al concepto de deporte en sí no logramos identificarlo en los planes ni en las entrevistas. Las prácticas eran aparentemente monótonas y sin saberes claramente identificados. Se exigían marcas de ejecución exigentes como en la gimnasia, pero en el caso de los deportes no había profesores referentes ni desafíos en la práctica. Los programas suelen presentar las pruebas del examen como en el caso de la gimnasia. Los programas de natación son prácticamente los únicos que muestran a la enseñanza como un punto explícito del bolillado. Lo que sí aparece en las asignaturas deportivas es una división de las bolillas en prácticas y teóricas, donde las últimas abordan la historia del deporte, sus pruebas de competencia y aspectos reglamentarios. Sin embargo, los estudiantes no pudieron dar cuenta de estos temas, por no recordar sobre qué se trabajaba.

Posibles ejes de la formación

Este apartado aspira presentar algunas reflexiones sobre lo expuesto anteriormente sin pretender lograr un tratamiento acabado del tema.

En relación estricta con la propuesta curricular del ISEF en el período estudiado, podemos afirmar que las prácticas corporales con mayor presencia son la gimnasia, el atletismo y la natación. Resaltamos estas tres porque se mantienen durante todo el período estudiado con muy altas cargas horarias. También aparecen otros deportes pero con mucho menor carga o sin conti-

nuidad en el período. Luego aparece el juego, las danzas[9] y las luchas como otros componentes importantes de la formación, aunque en un grado menor.

Las entrevistas realizadas revelan además que durante todo el período los estudiantes identifican claramente a la gimnasia como el eje fundamental de la formación, tanto por la carga horaria como por el peso académico de los profesores de las unidades curriculares vinculadas a las distintas gimnasias. En el caso del atletismo y de la natación, se identifican como importantes en su carga horaria pero no se asocian a ellas profesores referentes en la especialidad. El deporte en este momento del ISEF fue un lugar de estabilidad del conocimiento, conocimiento repetido y sin mayores variaciones a lo largo del período.

En cuanto a la concepción de estas prácticas corporales en los planes podemos decir que en relación con la gimnasia se mantiene durante todo el período un enfoque de la misma fundamentalmente desde la escuela neo sueca. En 1947 se incorpora la gimnasia en aparatos, referente de la escuela alemana y reservada al estudiantado masculino. Finalmente, en los planes de 1956 y de 1966 ingresa la gimnasia rítmica femenina de acuerdo a lo ya expresado en el cuerpo de este trabajo. Esta primera identificación se realiza de acuerdo a la sistematización que se establece desde la propia gimnasia y sus corrientes y fue reafirmada por los estudiantes entrevistados. Este eje puesto en la gimnasia repercutió en cierta medida en la configuración de una profesión muy vinculada a lo técnico y a la disciplina, a repeticiones de modelos establecidos, tanto en relación a los ejercicios en sí mismos como en esquemas de clase. La educación del cuerpo era abordada a través de ejercicios establecidos para cada región corporal. Sin embargo también observamos un interesante movimiento de corte académico vinculado a la gimnasia, donde varios docentes fueron becados a estudiar a Europa, trayendo las nuevas tendencias de la gimnasia al ISEF.

El deporte es una práctica corporal constitutiva de la Educación Física. Esto se observa en la importante carga horaria que presentan los deportes en los planes estudiados, así como en los discursos presentes en las entrevistas realizadas. En ellas los deportes siempre aparecen como parte importante de la formación. En los planes reflejan un abordaje más atomizado que la gimnasia,

[9] Un abordaje en mayor profundidad de las danzas y los juegos en estos planes de estudios puede encontrarse en Torrón, (2015).

aunque como aspecto unificador en cada uno encontramos tres temáticas particulares: aspectos técnicos, aspectos reglamentarios y la historia del deporte. En relación específica al atletismo podemos decir que se privilegiaba la ejecución de las técnicas atléticas, con gran exigencia en las marcas solicitadas. En la natación si bien había exigencia de marcas, también se explicitaba en los programas el abordaje de la enseñanza de las distintas técnicas de nado. En este caso la educación del cuerpo puede identificarse con un modelo deportivizado en el atletismo y un poco más técnico en la natación.

En cuanto a la enseñanza, identificamos un primer momento de la formación en que no había una preocupación por la enseñanza desde el punto de vista didáctico ni pedagógico y un segundo momento en donde comienzan a aparecer nuevas corrientes pedagógicas y metodologías que van trasladando lentamente el eje de la carrera hacia lo pedagógico.

En relación específica con el saber, la gimnasia lo ubica en la sistematización de ejercicios de las distintas escuelas y de los movimientos continuadores. Desde allí se presenta la construcción de este saber, se estudia su historia y sus técnicas específicas vinculadas a cada una. En este sentido podrían establecerse las bases de una posible matematización, en términos de Milner (1989). El deporte, en cambio, no alcanza en este período dentro del ISEF, un status de saber identificable con las características de la gimnasia. Aparece con fortaleza desde lo curricular pero no logramos visualizar durante el período una materialidad de su saber.

Bibliografía

Alonso, V.; Corvo, L.; González, J.; Mato, L. y Ruggiano, G. (2015). La gimnasia de educar los cuerpos. Un análisis sobre los discursos de la(s) gimnasia(s) en el Instituto Superior de Educación Física del Uruguay. *Melea Kai Gyia*. Revista de Educación Corporal del Centro Interdisciplinario, Cuerpo, Educación, Sociedad. Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales, FHCE -UNLP. En prensa.

Behares, L. E. (2011). *Enseñanza y producción de conocimiento. La noción de enseñanza en las políticas universitarias uruguayas*. Montevideo: Departamento de Publicaciones de la Universidad de la República.

Behares, L. E. (2013). Sobre las éticas de lo posible y la enseñanza. En Southwell, M. y Romano, A. (Comps.). *La escuela y lo justo. Ensayos acerca de la medida de lo posible* (pp. 245-260). Buenos Aires: Unipe.

CNEF–CPEF (1948) Comisión Nacional de Educación Física. Curso para la preparación de Profesores de Educación Física. *Memorandum sobre la Organización de los Estudios y Catedráticos del Curso para la Preparación de Profesores*. Archivo de ISEF, bibliorato I.

CNEF–CPEF-ISEF (1939–1973). Comisión Nacional de Educación Física. Curso para la preparación de Profesores de Educación Física. Instituto Superior de Educación Física. *Carpetas con fichas personales de Alumnos. Escolaridades de ISEF*, Archivo de ISEF.

CNEF–CPEF-ISEF (1939 - 1973). Comisión Nacional de Educación Física. Curso para la preparación de Profesores de Educación Física. Instituto Superior de Educación Física. *Libro de Ingresos*. Montevideo, Bedelía de ISEF. Carpeta única.

CNEF-ISEF (1948). Comisión Nacional de Educación Física. Instituto Superior de Educación Física. *Plan de Estudios del año 1948*. Montevideo: Instituto Superior de Educación Física. Archivo de ISEF, bibliorato I.

CNEF-ISEF (1953). Comisión Nacional de Educación Física. Instituto Superior de Educación Física. *Plan de Estudios del año 1953 (adecuación de Plan 1948)*. Montevideo: Instituto Superior de Educación Física. Archivo de ISEF, bibliorato II.

CNEF-ISEF (1956). Comisión Nacional de Educación Física. Instituto Superior de Educación Física. *Plan de estudios del año 1956*. Montevideo: Instituto Superior de Educación Física. Registros Académicos de ISEF. Carpeta Plan 1956.

CNEF-ISEF (1957). Reglamento de exámenes y programas de asignaturas. 1er. año, CNEF, Montevideo.

CNEF-ISEF (1960). Reglamento de exámenes y programas de asignaturas. 2º año, CNEF, Montevideo.

CNEF - ISEF (1966). Anteproyecto de Plan de Estudios del Instituto Superior de Educación Física. 21 de enero de 1966. Montevideo: Archivo de ISEF, Bibliorato 1966.

CNEF-ISEF (1966). Comisión Nacional de Educación Física. Instituto Superior de Educación Física. *Plan de estudios del año 1966*. Montevideo:

Instituto Superior de Educación Física. Registros Académicos de ISEF. Carpeta Plan 1966.

CNEF-ISEF-Programas del Plan 1966 (1966). Curso Preparatorio.

CNEF-ISEF-Programas del Plan 1966 (1966). 1° **año**.

CNEF-ISEF-Programas del Plan 1966 (1966) 2° **año**.

CNEF-ISEF-Programas del Plan 1966 (1966) 3° **año**.

Dogliotti, P. (2012). *Cuerpo y curriculum: discursividades en torno a la formación de docentes de Educación Física en Uruguay (1874-1948)* (Tesis de Maestría), Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Área Social, Universidad de la República. Consultada el 01/03/2014. Disponible en: http://posgrados.cse.edu.uy/sites/posgrados.cse.edu.uy/files/tesis_paola_dogliotti.pdf.

Giles, M. (2009). El deporte. Un contenido en discusión. En Crisorio, R. y Giles, M. *Educación Física. Estudios críticos de Educación Física*. La Plata: Ediciones al margen.

Herrera, J. M., Rey de Langlade, N. y Langlade, A. (1950). *Gimnástica Femenina en el Uruguay*. Montevideo: CNEF.

Instituto Superior de Educación Física (1956). *Planes de Estudio del ISEF desde su fundación en el año 1939 hasta el último aprobado por el seminario realizado en el año 1956*. Bedelía de ISEF. Carpeta única.

Langlade, A. y Rey de Langlade, N. (1970). *Teoría general de la gimnasia*. Buenos Aires: Stadium.

Milner, J. C. (1989). *Introducción a una ciencia del lenguaje*. Buenos Aires: Manantial.

Rey de Langlade, N. (1950). Sin título. En: Herrera, J.M., Rey de Langlade, N. y Langlade, A. (Comp.? Ed? Coord.?) *Gimnástica Femenina en el Uruguay* (faltan pp. del capítulo). Montevideo: NEF.

Rodríguez, J. J. (1939). *Programa de Estudios. Instituto Nacional de Educación Física*. Montevideo: CNEF.

Rodríguez Giménez, R. (2010). Saber y conocimiento en la docencia universitaria. *Didáskomai. Revista de Investigaciones sobre la Enseñanza*, *1*, 83-92.

Rodríguez Giménez, R. (2012). *Saber del cuerpo: una exploración entre normalismo y universidad en ocasión de la Educación Física (Uruguay, 1876-1939)* (Tesis de Maestría), Facultad de Humanidades y Ciencias

de la Educación, Área Social, Universidad de la República, Montevideo, Uruguay. Acceso 20/10/2014. Disponible en: http://posgrados.cse.edu.uy/sites/posgrados.cse.edu.uy/files/tesis_raumar_rodriguez.pdf

Torrón, A. (2015). *Gimnasia y Deporte en el Instituto Superior de Educación Física (1939-1973): su configuración y su enseñanza* (Tesis de Maestría), Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Área Social, Universidad de la República, Montevideo, Uruguay. En prensa.

Torrón, A. y Ruegger, C. (2012). La Educación Física como objeto matemizable. *Didaskomai*, *3*, 43-66.

(Footnotes)

1 Las letras indican que el renglón superior corresponde a las mujeres, F: femenino y el inferior a los varones, M: masculino.

2 Se plantean dos cargas horarias posibles para las mujeres en relación a deportes porque en segundo año pueden optar por realizar gimnasia en aparatos o un deporte.

Una mirada sobre la corporalidad y subjetividad en danza

Estela Crovi[1] y *Marcela Masetti*[2]

Resumen

La investigación se realiza en el Instituto Superior Provincial de Danzas, donde se forman profesores en distintas especialidades de la danza, centrándose sobre la carrera de danza clásica y contemporánea. Formarse en la danza implica un complejo proceso de disciplinamiento corporal, que configura un habitus particular como bailarín y como profesor de la disciplina, que al mismo tiempo, impregna la subjetividad en la medida que altera la relación consigo mismo y el propio cuerpo. La investigación se aboca a determinar las características de la construcción de un habitus corporal institucional (el del ISPD) en el proceso de formación de profesores de danza clásica y danza contemporánea. Se centra en las prácticas y los discursos docentes e institucionales sobre la corporalidad, las representaciones e imágenes que se ponen en juego y que a lo largo del trayecto educativo construirán el habitus institucional.

Palabras claves: Disciplinamiento, Corporalidad, Subjetividad, Habitus.

Planteamiento del problema y focalización del objeto

"La coreografía requiere entregarse a las voces dominantes de los maestros (vivos o muertos), requiere someter el cuerpo y el deseo a regímenes disciplinarios (anatómicos, dietéticos, sexuales, raciales), todo ello para la

[1] Instituto Superior Provincial de Danzas "Isabel Taboga"

[2] Instituto Superior Provincial de Danzas "Isabel Taboga" marcelamasetti@hotmail.com

perfecta realización de un conjunto trascendental y preordenado de pasos, posturas y gestos que sin embargo deben parecer espontáneos."

André Lepecky

Formarse en la danza implica un complejo proceso de disciplinamiento corporal, de adquisición de posturas y posibilidades de movimiento que configura un habitus particular como bailarín y como profesor de la disciplina, que al mismo tiempo, impregna la subjetividad en la medida que altera la relación consigo mismo y el propio cuerpo. En su transcurso, las experiencias corporales a través de las cuales se incorporan las distintas técnicas de la danza clásica y contemporáneas, modifican no sólo el "objeto cuerpo", moldeándolo y adaptándolo a los modelos requeridos por las técnicas; sino que en forma correlativa, también se transforman las representaciones que se tienen sobre sí mismo, el espacio y el cuerpo de los otros, suscitando una mirada extracotidiana.

La investigación se aboca a determinar las características de la construcción de un habitus corporal institucional (el del ISPD) en el proceso de formación de profesores de danza clásica y danza contemporánea. Se centra en las prácticas y los discursos docentes e institucionales sobre la corporalidad, las representaciones e imágenes que se ponen en juego y que a lo largo del trayecto educativo construirán el habitus institucional.

Tomamos el concepto de habitus de Pierre Bourdieu en el cual se manifiesta la forma en que cada clase social "incorpora estructuras predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes" (falta cita: año y p.), que operando en forma inconsciente, crean sistemas básicos de percepción, pensamiento y acción, y que otorgan una particular matriz para percibir el mundo (Maseti,2010, p. 21). Los estudiantes llegan a la institución con sus habitus, construidos desde la infancia en las experiencias previas de socialización y aprendizaje, esquemas que organizan la vida cotidiana de los sujetos y tienen determinaciones de clase, género y etarias.

Nuestra hipótesis es que a través de las prácticas de formación, las actividades, los discursos docentes, institucionales, y los imaginarios en juego, se va creando un habitus corporal institucional en una relación dialéctica entre el habitus con el cual arriban y el construido a partir de la formación.

Las distintas metodologías de aprendizaje y formación en danza clásica y contemporánea construyen cuerpos diferentes identificables, aun en sujetos provenientes con distintos habitus. La construcción de un habitus específico

como bailarines y profesores de danza trasciende el espacio de la actuación profesional, e invade el resto de la vida del sujeto, construye subjetividad. Entonces, se trata de un saber que está presente en el resto de la vida, en tanto aparece indisolublemente ligado a la persona que lo habita. Nuestra investigación se centra en la determinación y caracterización de los habitus con los cuales ingresan los estudiantes y el habitus con el cual parten, que consideramos tiene que ver con el conjunto de acciones que.

También destacábamos que dentro del Instituto Superior Provincial de Danzas, existieron y existen tensiones y contradicciones entre docentes, docentes-estudiantes, docentes-directivos e instituciones de práctica, que evidencian diferencias de criterio, supuestos, metodologías y expectativas sobre la formación en el área; dándose modos diferentes de soportar, tramitar y resolver dichas tensiones. Estos virajes, también se perciben en el ISPD con las distintas carreras que se cursan, en la forma que se fue modificando la oferta educativa y los perfiles técnicos-profesionales, entre la danza clásica y otros estilos agregados para su estudio (danza contemporánea, expresión corporal, folklore). Pensamos que reconstruir y visibilizar el complejo proceso a través del cual se construyen y recrean cuerpos que tienen un determinado habitus (compartido por sus pares) y que se relacionan dialécticamente con sus habitus de origen, constituye un aporte teórico en un área que muy recientemente se está teorizando. La investigación retoma algunas líneas que aparecieron en las investigaciones anteriores, con el propósito de profundizarlas.

En una síntesis apretada, desarrollaremos a continuación los conceptos ordenadores del abordaje actual y sus principales resultados y conclusiones.

En relación con la disciplina danza

Ligado al proceso de la modernidad aparece la concepción del cuerpo como elemento que posibilita la individualización, mensurable y cuantificable. “En nuestras sociedades occidentales, entonces, el cuerpo es el signo del individuo, de su diferencia, de su distinción” (Le Breton,1995, p. 9).

En relación con la danza como práctica generizada

Cuestión que atraviesa este campo conceptualno sólo porque mayoritariamente los estudiantes son mujeres, a veces variando de carrera en carrera, sino también porque es una disciplina que está ligada a valores, corporalidades e ideales que se perciben como femeninos.

En este sentido, la elección de una práctica corporal que tiene altos niveles de exigencia, de disciplinamiento en relación a los maestros, de tolerancia al dolor y a la frustración, cobra otra significación reflexionando sobre como el cuerpo de las mujeres ha sido objeto de mayores prohibiciones en el campo de la sexualidad y de intervenciones políticas, que las expropiaron y expropian de sus posibilidades de decidir acerca de sí mismas, y sus corporalidades. De esta manera, parecería que estos dispositivos sociales y culturales, predispondrían a las mujeres a prestarse más fácilmente y poner su cuerpo como objeto de tecnologías de disciplinamiento. En la medida que sometidas, a lo largo de siglos a las órdenes de los varones, se produce un deslizamiento naturalizado a la figura del maestro, coreógrafo, director de compañía.

En relación con la articulación sujeto y sociedad

Al mismo tiempo de considerar la situación histórica de la disciplina, es importante reflexionar como en el proceso de formación de bailarines y profesores de la especialidad, se articulan procesos que son del orden del sujeto y de lo social.Dos conceptos relevantes en la teoría de Pierre Bourdieu (falta cita) nos proporcionan categorías de análisis, fundamentales para el abordaje de nuestra problemática. Los conceptos de ***campo*** y habitus. El capital cultural en sus aspectos fundamentales está ligado al cuerpo, y supone un proceso de **incorporación,** y en tanto indistinguible del sujeto que lo porta, sus características se *naturalizan y* lo transforman en objeto de distinción.

Acerca de la metodología de enseñanza y aprendizaje de la danza

Las metodologías de enseñanza de la danza siguen dos lógicas fundamentales: la mimesis de una forma o la explicación anatómica del movimiento. Ambas metodologías buscan la incorporación de las nociones de espacio personal, de líneas que recorren el cuerpo y de las trayectorias espaciales, con arreglo a modelos previa e idealmente establecidos.

En la investigación utilizamos una metodología de tipo cualitativa

Con un estudio transversal en la cohorte 2013 y tomamos como casos los estudiantes de primer año y de cuarto año a los efectos de determinar sus

respectivos habituscorporales (aquel con el cual llegan y el adquirido en su trayecto en el ISPD).

Se utilizaron distintas técnicas de recolección de datos: Historias de vida de docentes, Entrevistas grupales a ingresantes en el marco del propedéutico, Entrevistas grupales, encuesta e historias de vida de estudiantes. Observaciones de tipo etnográfica en clases de danza clásica y contemporánea de primer y cuarto año y las didácticas correspondientes. Registro fotográfico y fílmico de las actividades de la investigación e institucionales.

Análisis cualitativo de los distintos datos relevados

En este apartado reseñaremos la organización y el cruce de datos, a partir del análisis de las distintas instancias de la investigación; a saber, el propedéutico, las encuestas, las observaciones de las clases, observaciones en general en actividades institucionales, que atraviesan transversalmente a todos los agentes (Flash Mob, muestra de fin de año, curso KoshroAdibi).

La organización conceptual que realizamos:

Bloque I abordamos: los discursos docentes e institucionales en las clases de danza clásica y contemporánea (en adelante DCL y DCo) a partir de las observaciones y la descripción de las clases.

Bloque II analizamos: el capital simbólico, cultural, social y corporal previo y el desarrollado a partir de su entrada en la institución, el habitus corporal institucional.

Bloque I
Representaciones y experiencias en las danzas

En el análisis tuvimos en cuenta las representaciones y experiencias de los estudiantes de danza, y de las docentes.

Consideramos en particular:

- Las visiones acerca de quiénes pueden bailar y cuáles son los cuerpos propios de la danza. Condiciones que se les piden a los alumnos que ingresan a las carreras.

- Las trayectorias corporales de los docentes y su relación con sus prácticas: capital cultural corporal.

- Las representaciones y experiencias acerca de las posibilidades de los cuerpos en relación a la danza que practican.

- Las representaciones acerca de los modos en que estas deben enseñarse y las dinámicas de apropiación.

- Qué significados le confieren al ser docente de danza.

- Las representaciones y experiencias en torno al modo en que impacta el aprendizaje y la práctica de la danza en la subjetividad de los docentes, así como en la de los alumnos.

- La danza dentro del ISPD y en los distintos espacios por fuera del instituto.

Las clases

Las clases de Danza Clásica tienen una secuencia: preparación y entrada en calor libre, trabajo en la barra (posturas, alargues, posiciones y pasos secuenciados), elongación libre, trabajo en el centro en diagonales (se pone en juego lo trabajado en la barra de forma más fluida, más ligada), elongación final dirigida.

Se hace hincapié en el trabajo con la postura, la alineación, el control de la pelvis, el paso del peso de una pierna a otra, la búsqueda del equilibrio, el sostén del cuerpo, los apoyos, la respiración, la mirada. Se focaliza también en la musculatura, las articulaciones, los huesos y el eje de la columna.

El relato en la clase sirve para decir qué es lo que hay que hacer, direcciona en los sentidos antes planteados, señala la secuencia de los pasos, corrige. El tiempo es muy importante, se aprovecha al máximo dentro de las clases e incluso si por algún momento se suspende la actividad se plantea la posibilidad de retomar aunque sea un rato, hay una necesidad de que el trabajo “no se pierda”. La memoria corporal está relacionada con “refrescar, retomar, avanzar”. En cuanto a la estructura de las clases la misma continúa, por supuesto con otras combinaciones de pasos y otras pautas de corrección en cuanto a la dificultad de los pasos de cada secuencia con el fin de lograr fluidez, precisión y claridad de los movimientos y del diseño espacial. Está presente el trabajo con la simetría y la lateralidad.

Las clasesde Danza Contemporánea tienen una estructura determinada. Empiezan en círculo de pie incluida la docente y en otras ocasiones distribuidos por

el espacio del salón. Aquí la docente se ubica al frente. La primera parte es de sensibilización y reconocimiento corporal. Hay conciencia de posturas, alineación, ubicación, cambios de peso, manejo de los pesos, registro de la pelvis, manejo de la pelvis hacia la tierra, conciencia de los tonos musculares, de la respiración, ubicación de talones y dedos, manejo de la energía. Se señala la activación de la conciencia corporal y de la estructura del cuerpo hueso.

Las clases son muy relatadas, las indicaciones que se van dando permiten que los alumnos vayan siguiendo el relato, siguiendo el movimiento solicitado. Aparecen sugerencias, en los ejercicios, de buscar la mirada lejana o permanecer con los ojos cerrados. También hay posibilidad de usar la voz. Se utilizan recursos metafóricos, imágenes que ayudan a la indicación del movimiento "sensación de colgar desde la mollera, pelvis como un gran barco". La segunda parte de la clase está destinada a trabajar en dúos y tríos sobre secuencias ya estudiadas en clases anteriores.

Aparece la idea de materiales anteriores, material en crudo. Registro de materiales corporales como recursos, como material para las nuevas producciones. Trabajan sobre las secuencias, la disposición en el espacio. La docente muestra y va explicando cuestiones que hacen a determinadas posiciones y manejo de pesos, encontrar la línea, dónde pisar. Prueban juntos. Las clases terminan con una ronda final para aflojar el cuerpo y cambiar el aire.

Las alumnas al entrar al salón se cambian la ropa y se ponen algo más cómodo, remera y pullover, pantalones, medias de lana en invierno. La ropa que utilizan es cómoda, y pareciera que usan "capas", como si fueran distintas pieles, para poder ponerse y sacarse según la ocasión. Probar movimientos, chequear para ver qué se entendió, recuperar para asegurar -antes de sumar algo nuevo-, hacer materiales propios, rescatar, tomar decisiones sobre el espacio para luego poder acomodarse, dejar archivado para otro día, ver los apoyos y empujes, alternar movimientos de ambos lados con continuidad con mayor grado de dificultad, cambios de frentes, empezar al revés con otra pierna. Medir distancias, observar cómo son los giros. Trabajar sobre calidades de movimiento y velocidad para poder disfrutarlas. Pasar un material y que se vea mejor que el material original. Disfrute por el movimiento; son las experiencias por las que discurren los recorridos de las clases.

La enseñanza es individual y grupal. El grupo tiene una importante función como sostén del aprendizaje: lugar de comodidad y confianza para un

aprendizaje en el cual hay un grado importante de exposición. La metodología grupal e individual, existe un intercambio fluido de roles docente alumno. Señalan los tiempos individuales y grupales en el aprendizaje.

Participan de grupos heterogéneos donde que el docente enseña con el que conoce el lenguaje del clásico y el que no. Se potencia el trabajo de todos, el grupo sirve para acompañar este proceso, hay una espera. Como hay que exponerse mucho, la continuidad de los grupos en el tiempo, el cursado de horas juntos, genera confianza en ese proceso. Cada cuerpo es distinto, tiene otra información a partir de su vivencia. En las clases se comparten correcciones, la búsqueda individual enriquece el proceso grupal.Un mismo movimiento puede ser diferente en un cuerpo y otro, entonces se trata de buscar estrategias que sirvan para entender algunas cosas, parte es individual pero ver también el cuerpo del otro. Hay entrenamientos, algunas cuestiones grupales que tienen que ver con el ritmo o con poder encontrar juntos una misma energía que también funciona a la par de la otra posibilidad.

Bloque II
Capital simbólico-cultural y Capital cultural-corporal

En relación al capital cultural y simbólico previo y el que les aporta el ISPD las entrevistadas destacan aspectos diferentes. Algunas más jóvenes, y sostenidas por su grupo familiar, se toman tiempo para decidir sobre su futuro. Otras, con más experiencias de vida y necesidades de insertarse laboralmente, aquilatan las posibilidades de consolidar un capital simbólico más rico y más variado. En las encuestas y entrevistas, mencionan las rupturas con sus habitus culturales y corporales traídos.

Capital Cultural

El peso de las tradiciones, el capital cultural y las prácticas compartidas que son **naturalizadas o invisibilizadas**, se exponen con toda su potencia y extrañamiento a la mirada en las estudiantes que son extranjeras o que han vivido en esa condición.

Capital corporal previo al ingreso

En las distintas entrevistas, surgen las diferencias entre sus habitus de origen o locales y aquellos requeridos por el ISPD. La mayoría de las provenientes del interior, tiene su primer contacto con la DCo en el propedéutico.

Aunque algunas han practicado deportes, señalan las diferencias con el trabajo minucioso de la corporalidad del bailarín.

Habitus Corporal General

Para los bailarines y docentes que estudian y realizan prácticas en la danza, son evidentes las marcas que las distintas escuelas y técnicas, "habitus corporales" producen en sus estudiantes.

Corporalidad y Capital Cultural

Un tema muy debatido, al interior de las instituciones y entre instituciones formadores en educación artística, es la necesidad de formaciones tempranas en algunas disciplinas, y los saberes previos para comenzar las distintas instancias de formación. Estos temas aparecen en las entrevistadas y en los docentes: demasiado temprano, demasiado tarde, tanto ubicadas en su rol de aprendices de la danza, como después posicionadas desde el rol docente.

Habitus Corporal Institucional

En relación al capital corporal adquirido en su paso por la institución, marcan una diferencia entre antes y después de entrar al instituto: a nivel corporal un mejoramiento técnico, una constancia en el entrenamiento, cambio en los grupos musculares (principalmente abdomen y piernas), optimización de la energía, del tono y el equilibrio. Los cambios que notaron durante la carrera pasaron por algunos cambios físicos, y otros por experiencias emocionales: desde momentos de decepción hasta de apertura, de nueva visión. Un largo proceso con diferentes etapas, y por ende con diferentes modos de pensar. Preguntas que tienen que ver con el descubrir y el buscar: ¿Qué quiero decir? ¿Qué quiero ser?

Cuerpo Propio

Con respecto al propio cuerpo, la gran mayoría quisiera cambiar algo del suyo, en general lo que respecta al abdomen, caderas, cola. Quizás por este modelo estético que tenemos introyectado del ideal de bailarina. Justamente la languidez de esa imagen muchas veces no coincide con la población estudiantil del instituto. Realizan actividades para modificar lo que no les gusta con técnicas corporales específicas: tonificar, elongar, cuidados en las comidas, abdominales, dietas, más ejercicio. Otras ponen énfasis que no pasa

por la modificación sino por el cuidado y nombran a la buena alimentación, el descanso y la meditación.

Frustración

Las distintas prácticas en la danza enfrentan a sus cultores a frustraciones, en tanto deben soportar un aprendizaje lento, paulatino, a veces doloroso, entre lo que efectivamente se puede realizar y el modelo ideal. También es importante considerar que en la danza como práctica, puede aparecer el dolor, el sufrimiento, el miedo al ridículo, la vergüenza del cuerpo, por los niveles de exigencia, y sin embargo es elegida como actividad profesional.

Habitus Corporal Institucional

Todos coinciden en el aumento del registro corporal mientras transitan el profesorado. Sumado a las clases que han tomado por fuera del instituto. Las zonas que han incorporado a ese mayor registro se describen en: el trabajo de apoyos, empujes, movilidad articular, registro óseo, conexiones de diferentes segmentos corporales, registro pélvico, trabajo de rotación, abductores, postura, concientización del centro, flexibilidad, extremidades, torso.

En la comparación de las respuestas de primer y cuarto año de las encuestas, aparecen en ambos casos que aumenta el registro corporal, con la incorporación del registro óseo, pélvico, articular, de empujes, en este sentido, al HCI puede indicarse que está bastante inscripto con poner a disposición de los estudiantes saberes de la danza contemporánea, no disponibles en sus lugares de origen, e incorporarlos como capital corporal.

ISPD Potencialidad de lo grupal-institucional

En relación a la vivencia del ISPD como institución se encuentran desde comentarios como “es un despelote”, quizás por el ambiente más informal y descontracturado de docentes y estudiantes, a otros que destacan como su casa, escuela acogedora o los aprendizajes que les brindó.

Las prácticas institucionales trasnversales, que incluyen a los estudiantes de toda la carrera, o a toda la institución (Curso extracurricular KoshroAdibi) y otras, como el Flash Mob, son evaluadas muy positivamente por todos sus participantes. En ellas se destaca, la sorpresa y el temor porque los profesores del ISPD, compartían la clase con los estudiantes, la camaradería que produce el baile compartido en un espacio público (la peatonal).

Subjetivación

Visualizan la práctica de la danza como empoderamiento de distintos valores, de desarrollo personal y subjetivo. La construcción de un proyecto artístico permite desplegar la identidad personal, el sello artístico.

Todos los estudiantes tienen plena conciencia de lo que acontece en el interior del cuerpo cuando bailan. Las sensaciones que sienten al bailar tienen que ver con la alegría, la libertad, la concentración, presión, expectativas, frustración, disfrute, vibración, "estar ahí", temor, adrenalina.

La danza como práctica generizada

Algunas preguntas de las encuestas que indagan acerca de estos temas, manifiestan en sus respuestas, algunas visiones naturalizadas y negadoras de la sexualidad presente en los cuerpos, en los movimientos, tanto como en sus prácticas como los toques y los contactos; parecen casi ángeles; no tienen sexo. Otras, conciben el estudio de la danza, como forma de potenciar la femineidad, la delicadeza y la suavidad.

Conclusiones

En la investigación se identifica y se caracteriza el HCI que los estudiantes adquieren en su pasaje por la institución, en el primer año, analizando el diálogo con sus habitus de origen, en el cuarto año, con el citado habitus incorporado. Este, se configura, a través del conjunto de prácticas docentes e institucionales analizadas, desde el proceso de admisión y de adecuación de los saberes previos, los discursos docentes e institucionales sobre la corporalidad, las metodologías de trabajo corporal, las representaciones, las metáforas que se vehiculizan en los discursos docentes, y las prácticas institucionales transversales.

La danza clásica y la danza contemporánea, se han ido alejando cada vez más, en las metodologías de trabajo sobre el cuerpo, las corporalidades que forma, y en los modelos corporales deseados, presentes en forma más o menos explícita. En la medida que se instaura una gran distancia histórica y social entre la danza clásica; que tiene que ver con los modos de la representación artística, del cuerpo, de los roles femeninos y masculinos; y de la belleza, existentes hace cuatro siglos, con los actuales, observamos una dinámica contradictoria: por un lado, una fascinación nostálgica por esta belleza desmaterializada y estas historias de príncipes y doncellas idealizadas, y

por el otro, un cuestionamiento de estos conceptos, presentes en las estéticas contemporáneas, que a partir de los sesenta produce una cierta democratización de los espacios y los cuerpos habilitados para estudiar danza y bailar. Es innegable, que la estética de la danza clásica, promueve un modelo corporal femenino muy potente, en el cual no todas las corporalidades pueden adaptarse o tener cabida (rotación andehors, elongación, etc).

Tradicionalmente, era común la referencia de la técnica de la danza clásica como base de la adquisición de toda otra técnica, actualmente, ya no podemos afirmar lo mismo. Algunas corporalidades tienen la flexibilidad para adaptarse, y poder desempeñarse en distintos lenguajes, pero esto no siempre ocurre, formándose excelentes bailarines de la danza contemporánea, cuya performance en la danza clásica no tiene el mismo nivel. Lo mismo podríamos afirmar en relación a la exigencia temprana de su aprendizaje.

El diálogo en la institución entre la formación en danza clásica y en danza contemporánea, ha atravesado diferentes momentos, desde situaciones de percepción de incompatibilidad entre ambas, o complementariedad de los aportes de cada una. En las descripciones de los discursos docentes se manifiestan algunas concepciones compartidas (por ejemplo, el trabajo desde la estructura ósea, no sólo desde lo muscular), y otras propias de cada disciplina (trasmisión de lo aéreo, las estructuras diferentes de las clases). En los discursos institucionales, no hemos detectado intervenciones descalificadoras referidas a “corporalidades inhabilitadas” para bailar, más bien parecería que existe una mirada amplia sobre los cuerpos, y canales donde vehiculizar a los postulantes en relación a las corporalidades.

La danza contemporánea, no es una sola, en realidad es un conjunto de técnicas diferentes, y en el ISPD sólo se trabajan algunas. A partir del debate y la selección de los docentes del área, se fue configurando un corpus de saberes a trasmitir considerados relevantes. En ambas disciplinas, las clases tienen una estructura bastante definidas de momentos, y la organización, en parte, responde a un modelo eficientista de aprovechamiento del tiempo para modelar las distintas partes del cuerpo, en este sentido, se evidencia como organización disciplinaria, con una metodología casi tayloristafordista, de la distribución y la gestión del tiempo y del movimiento.

Diferencias generacionales entre los docentes, hablan de un campo artístico que se fue estructurando a partir de prácticas culturales autogestivas, y

donde los docentes idóneos, activos participantes de grupos independientes de danza, organizaron sus trayectorias formativas. A partir de este campo que empieza a demandar políticas del estado en el sector, se crean las instituciones estatales de danza en la década del 80. Los más viejos, provienen de esta tradición autogestiva, los más jóvenes, ya disponen de una organización formal de la educación en danza clásica y contemporánea, desde la secundaria, el nivel superior y elpostítulo en artes escénicas.

> Estos virajes, también se perciben en el ISPD en relación a las distintas carreras que se cursan, en la forma en que se fue modificando la oferta educativa y los perfiles de formación. Se percibe la tensión entre la danza clásica y otros estilos de la danza que se agregaron para su estudio (danza moderna, contemporánea, expresión corporal, folklore). Consideramos que las disciplinas no pueden ser conceptualizadas al margen de una mirada y situación en un corpus teórico e histórico. Desde las primeras ofertas del ISPD a las actuales, se han producido grandes cambios en las concepciones no sólo de los aspectos pedagógicos, sino de la especificidad que es lo que nos ocupa.

La globalización, la revolución tecnológica de las comunicaciones, que reducen el mundo a una aldea global, producen una circulación muy importante de información e intercambios que favorecen a las jóvenes generaciones de maestros y estudiantes. Asimismo, consideramos que los capitales simbólicos, culturales y sociales no deben ser concebidos como formas puras, auténticas e inmutables, que pueden ser abstraídos de los procesos históricos que los originaron y que le otorgan espesura significante. Menos aún, en un mundo interconectado y globalizado, donde los procesos culturales en todo caso dan cuenta de “formas de situarse en medio de la heterogeneidad y entender cómo se producen las hibridaciones” (García Canclini, 1992, p. 18).

En la trasmisión y circulación de los capitales simbólicos y culturales, se evidencia la concentración en determinados centros, y la mayor o menor escasez en las periferias (la relación centro periferia Rosario-Interior provincia, Rosario-Buenos Aires, Rosario-Nueva York, Rosario-Europa). Con la globalización se desarrolla una tendencia a la homogenización de las producciones coreográficas y de habitus corporales en los bailarines, que convive contradictoriamente, con sostener tradiciones coreográficas o habitus corporales más identitarios, tensionando las relaciones entre lo local y lo mundial,

lo nacional y lo global. Las referidas tensiones habitan tanto en la periferia, como en el centro; y en este sentido, Steven P. Wainwright, Clare Williams y Bryan S.Turner, argumentan y describen el habitus coreográfico y corporal en sus estudios sobre la Royal Ballet Company.

En una investigación anterior, reconstruíamos las tradiciones académicas de la danza clásica en Rosario, también ligadas a la autogestión de los bailarines y coreógrafos, tendencia que favorece una fragilidad en su constitución, en la medida que las políticas estatales están ausentes en el sector. También, a diferencia de otros lugares, la danza clásica se instala muy pocos años antes, casi en simultáneo con la danza moderna, posmoderna y contemporánea. Estos fenómenos territoriales, localizados geográfica-histórica-culturalmente "constituyen mapas específicos que no se superpone con los mapas políticos, especialmente las nacionales"(Dubatti,2009, p. 8). Estos conceptos, resultan de utilidad para visibilizar el mapa de irradiación de las danzas, de sus construcciones poéticas y de sus tradiciones estéticas y de enseñanza. En este período histórico (1980-2000), se conocen, se difunden y aprenden técnicas norteamericanas y europeas; aunque su creación en los países de origen fue diacrónica, aquí se conocen en forma simultánea y un poco caótica, posibilitando el enriquecimiento del bagaje técnico para desarrollar las búsquedas expresivas. Particularmente fructíferas, resultaron las experiencias de organizaciones de ciclos y festivales, que acercaron propuestas estéticas, técnicas y metodologías de aprendizaje corporal.

> En el ISPD está presente esta tradición, en la medida que muchos de los protagonistas relevantes del campo de la danza en dicho período, fueron y son parte de su plantel docente. Podríamos afirmar, que la danza posmoderna y contemporánea, comienza a estructurarse como una tradición en la producción poética y cultural identitaria de Rosario. En este sentido, en el ***Habitus Corporal Institucional*** y en el ***Habitus Coreográfico***, se busca más que el aprendizaje de formas y de repertorios canónicos; la capacidad de desarrollar la escucha, la conciencia, la improvisación, la capacidad de respuesta; como herramientas que posibilitan la creación, propiciándose, de esta manera, las búsquedas innovadoras, y el dominio del cuerpo en distintos lenguajes como soporte de las propuestas poéticas.

Bibliografía

Aguirre, A; Masetti, M. y Osca, G. (2011). La danza clásica en Rosario: una reconstrucción histórica de la metodología de la enseñanza. Informe final INFOD.

Bourdieu, P. (1990). ¿Cómo se puede ser deportista?. En Sociología y cultura (pp. 193-213). México, Distrito Federal: Grijalbo.

Bourdieu, P. (2003). Campo intelectual y proyecto creador; Elementos de una teoría sociológica de la percepción artística; Campo de poder, campo intelectual y habitus de clase todos.*Campo de poder, campo intelectual* (faltan pp. del capítulo). Buenos Aires: Quadrata.

Bourdieu, P. (2010). Cuestiones sobre el arte a partir de una escuela de arte cuestionada; Sociología de la percepción estética.En *El sentido social del gusto. Elementos para una sociología de la cultura* (pp. 19-41; pp. 65-84). Buenos Aires: Siglo XXI.

Danto, A. (2006).*Después del fin del arte. El arte contemporáneo y el linde de la historia*. Buenos Aires: Paidós.

Le Breton, D. (1995).*Antropología del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

Lepecky, A. (2008). *Agotar la danza. Performance y política del movimiento.* España: Centro coreográfico Galego. Mercat de les Flors. Universidad de Alcalá.

Masetti, M. (2010).*Danza moderna y posmoderna. La construcción de un campo artístico*. Rosario: Serapis.

Mora, A. S. (2010).*El cuerpo en la danza desde la antropología. Prácticas, representaciones y experiencias durante la formación en danzas clásicas, danza contemporánea y expresión corporal*(Tesis de Doctorado), Facultad de Ciencias Naturales y Museo, Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina.

Pérez Soto, C. (2008)*Proposiciones en torno a la historia de la danza*. Santiago de Chile: Lom Ediciones.

Ranciére, J. (2009)*El reparto de lo sensible. Estética y política.* Santiago de Chile: Lom Ediciones.

Tambutti, S. (2004). El siglo XX está marcado por un ataque al cuerpo. *El cuerpo del intérprete. Cuadernos del Picadero,3*, xx-xx.

Tambutti, S. (1995). Aproximación a un estudio histórico de la danza del siglo XX.*Cuadernos de Danza II*, faltan /v)*n*° y p.

Wacquant, L. (2006). *Entre las cuerdas. Cuadernos de un aprendiz de boxeador*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Las prácticas corporales desde la teoría de los conjuntos

María Carolina Cabrera[1] y Juan José Bravo[2]

Resumen

El siguiente trabajo modela las prácticas corporales deportivas y gímnicas a partir de una perspectiva teórica llamada la Teoría de los Conjuntos. Desde allí, se establecen los elementos que configuran a los deportes y a las gimnasias como conjuntos y sus comportamientos, tanto en el interior de cada práctica como en la relación anudada por la acción entre los conjuntos mencionados.

El recorrido comienza con el análisis del cuerpo en la Teoría de los Conjuntos en tanto objeto simbólico que cobra sentido en aquellas prácticas que pretenden hacer algo con sus acciones. Una vez establecida esta posición teórica, se expone primero a los deportes y luego a las gimnasias como dos dominios en donde la acción se presenta como creadora de esos conjuntos. Es entonces al final del escrito, cuando se la examina específicamente, diferenciándola del tratado que ha hecho la praxiología, proponiéndola como estructura y estructurante al mismo tiempo.

Introducción

El foco de nuestra propuesta es ordenar algunas categorías que ya están establecidas. Es decir, analizar cómo definimos y pensamos las prácticas deportivas y gímnicas a partir de la Teoría de los Conjuntos, por su estudio

[1] FaHCE-UNLP carocabrera@hotmail.com

[2] FaHCE-UNLP juanbravomdp@gmail.com

sobre las propiedades y relaciones de aquella colección de elementos a los que denominamos conjuntos y que terminan por conformar una estructura. Cuando hablamos de estructura entendemos esta como un "grupo de elementos que forman un conjunto covariante que implica cierto número de coordenadas" (Lacan, 1956, p. 160). Con esto podemos adelantar que ninguno de los elementos que vamos a proponer para entender los conjuntos prácticos estará situado por encima de otro, es decir, los elementos que pensamos para cada conjunto no se relacionan entre sí de manera subordinada, sino en términos de complementariedad. Dentro de esta lógica, existen relaciones que nos permiten pensarlos tanto aisladamente, desde aquello que los hace único, como en covariancia unos con otros. De allí es que proponemos a las Gimnasias y a los Deportes como dos conjuntos diferenciados, pero vinculados, cada cual constituido por determinados elementos que lo configuran como una práctica corporal y que al analizarlos, nos llevan a pensarlos en directa relación con la lógica de otras prácticas que tienen por objeto las acciones del cuerpo.[3] Sin embargo, poco se ha dicho qué implica ese accionar, cuáles son las características de esas acciones, cómo se complementan, o cómo covarían con el resto de los elementos de ese conjunto. Si bien acordamos con Crisorio que "la acción cobra sentido, significado, en un contexto que la habilita y limita al mismo tiempo, y que el fin de la acción no es externo a la acción sino que está en la acción misma" (2010, p. 43), aquello que nos convoca a seguir pensándola es la falta en cuanto a cómo cobra sentido, qué de ese contexto la habilita-limita y cuáles son las racionalidades con las que se encadena. En definitiva ¿sobre qué vertientes se va a deslizar la acción en cada uno de esos ensambles?

El cuerpo de las prácticas corporales para la Teoría de los Conjuntos

El cuerpo entendido en tanto efecto de un orden simbólico, conlleva a pensarlo en una perspectiva diferente a la tradicionalmente propuesta desde la educación física. Ella se ha empeñado en sostener un cuerpo dado, tangible, sustancial; un cuerpo natural, un organismo que responde a los mandos

[3] Consideramos pertinente la aclaración que si bien proponemos en este escrito sólo estos dos conjuntos, sospechamos que bajo este modelo teórico pueden pensarse también el resto de las Prácticas Corporales, cada una con sus elementos propios y al mismo tiempo, en vinculación unas con otras en tanto conjuntos.

de la naturaleza. Existen numerosos trabajos que analizan profundamente los distintos abordajes teóricos que se han hecho respecto del cuerpo (Crisorio, 2014; Emiliozzi, 2011; Galak, 2010; Gambarotta, 2015). Tomamos aquí como referencia aquellos postulados lacanianos que lo sostienen como un *regalo del lenguaje*, como producto de una cultura. "Debemos distinguir entre el organismo, lo viviente y aquello a lo que se denomina cuerpo" (Soler, 1993, p. 3). He aquí un punto sumamente importante puesto que "implica una posición epistemológica en la que no es lo material del organismo, una sustancia primera, lo que hace cuerpo, como en la biología, la fisiología, la medicina; lo que lo hace cuerpo es el lenguaje" (Emiliozzi, 2016, p. 124).

Remitirse al lenguaje como hacedor de esos cuerpos habilita también la posibilidad de poder pensar qué es lo que hace ese cuerpo, es decir cómo cobra sentido en lo que aquí llamaremos un *conjunto práctico*. Pensarlo dentro de un dominio que lo significa y constituye, y que a su vez es constituido y significado por él, de acuerdo con ciertas reglas de sentido, conlleva a situarlo en una perspectiva en donde:

> (…) se construye a expensas de la acción y la palabra, y que son, precisamente, la acción y la palabra las que se suceden en él y se entraman, oponen y complementan, recortándolo, identificándolo, borrándolo, fisonomizándolo, en relaciones de relevos o redes, es decir, sin reducirse uno a otra (ni viceversa) ni ser lo mismo ni opuestos (Crisorio, 2014, p. 15).

En definitiva, pensar el cuerpo en el dominio de las prácticas corporales, implica pensar un cuerpo que cobra sentido en la acción, un cuerpo de la acción y es así como lo abordamos: el cuerpo como las acciones del cuerpo. A partir de esa consideración se definen también las prácticas que lo hacen, o bien que pretenden hacer algo con él. Desde este escrito, se toman por objeto aquellas prácticas corporales donde cobran sentido una pluralidad de acciones que están siempre vinculadas a un Otro: otras prácticas, otros cuerpos, otras acciones. Esto a su vez habilita todo un marco teórico que considera que si el cuerpo son las acciones del cuerpo, pensarlo en las prácticas corporales no se puede sino a partir de pensarlo en función de las acciones de los otros, es decir, pensarlo en función de otros cuerpos.

La lógica como principio teórico –en tanto estudio de la relación de conexión entre enunciados– nos permite pensar que las acciones del cuerpo

cobran cierto sentido en tanto se vinculen con otros elementos. Más concretamente, proponemos pensar el dominio de las prácticas corporales como conjuntos "Gimnasias" y "Deportes", cada uno conformado por elementos que le son propios, que establecen una relación entre sí y le asignan ciertas propiedades a cada práctica, ciertas reglas de sentido.

Los deportes como conjunto

Dentro del dominio de las prácticas corporales, los deportes constituyen un conjunto que también pretende hacer algo con el cuerpo, tiene por objeto al cuerpo, a las acciones del cuerpo. Mucho se ha dicho acerca de las condiciones históricas de constitución de esta práctica (Elias y Dunning, 1996; Diem, 1966; entre otros) y se han establecido diferentes categorías para analizarlo desde su propia lógica (Parlebas, 2001; Crisorio,2001; Giles, 2009) o lo que es igual, comprenderlo desde su lógica interna que "relaciona cuatro elementos, a saber: las reglas, los objetivos, las situaciones y las acciones (R-O- S-A)" (Crisorio, 2001, p. 19). Más concretamente "la lógica interna de los deportes, como toda lógica, hace depender una categoría de otra: las reglas *determinan* los objetivos, los objetivos *determinan* las situaciones de juego (ataque, defensa, transición de una a otra fase, momento de la competencia, etc.) y las situaciones de juego *determinan* las acciones." (Giles, 2009: 246 cursivas nuestras). Sin embargo, al pensarlo desde la Teoría de los Conjuntos el tipo de relación –ya sea entre sus elementos como el de los conjuntos entre sí– se modifica, ya no determinados unos por otros, sino en términos de covariancia. A continuación analizaremos ciertos elementos que le otorgarían a este conjunto lo que lo hace ser único, lo que lo hace "Deporte".

El enfrentamiento pensado como la situación que pone de frente una acción contra la otra, es propuesto aquí desde la noción de Poder. Esto es, pensar una acción como condición de posibilidad/represión de otra, o lo que es igual una acción positiva o negativa en función de otra acción, ya sea en términos de compañeros (en el caso de los deportes colectivos) u oponentes. A fin de regular ese enfrentamiento, los deportes poseen un cúmulo de normas: "las reglas que se imponen a los contendientes tienen la finalidad de reducir el riesgo de daño físico al mínimo" (Elias y Dunning, 1992, p. 31) y se tornan inamovibles al estar expresadas en un dispositivo escrito llamado reglamento. Este además se encuentra controlado y regulado por diferentes

instituciones, ya sea a nivel local, regional, nacional o mundial. Sin embargo, y a pesar de su grado de rigidez, es posible accionar dentro del mismo con ciertos grados de libertad por lo que, los reglamentos no determinarían las formas de hacer, sino y sólo en cierta medida, las limitaciones de esos modos de acción. Si bien el reglamento de basquet establece que el balón solo se juega con la(s) mano(s), como lo establece también el de handball por ejemplo, nada dice acerca de cómo tienen que ser ese accionar. En definitiva pensamos a los reglamentos como un marco que limita ciertos accionares, pero que de ninguna manera los determinan.

El tiempo, o mejor dicho cómo se maneja el tiempo en el dominio de ese conjunto, cómo esas acciones del cuerpo se ponen en juego en determinados momentos y qué es lo que señala ese momento, es un punto más a analizar a fin de introducirnos en otro de los elementos del conjunto. Es aquí donde es preciso marcar distancia respecto de cómo se ha abordado el tiempo desde la psicomotricidad, ya que es esta línea teórica la que introduce este concepto como contenido en la educación física: mientras que ella lo plantea como noción en el sentido de algo que se desarrolla, nosotros lo entendemos como una unidad de medida que señala cuándo se encadenan las acciones. Al pensar en otros que habilitan o reprimen nuestra acción en uno u otro momento, el tiempo se vuelve plural, ya que no es determinado por un "ritmo interior" (Durivage 1992, p. 29 en Rocha, 2009, p. 136) sino en función de "otro tiempo, principalmente el tiempo intersubjetivo que estructura la acción humana" (Lacan, 1985, p. 34). Es oportuno integrar aquí otro concepto que el mismo autor nos regala y que obliga a detenernos un instante en él: la *estocástica*. Ella refiere a un "sistema cuyo funcionamiento es *no determinista*, en la medida en que el subsiguiente estado del sistema está orientado tanto por las acciones predecibles del proceso como por elementos aleatorios" (Bortkiewicz, 1917, p. 3, cursivas nuestras). Este concepto, que refuerza nuestra argumentación inicial, nos introduce de lleno en el momento en el cual se acciona; el "tiempo por donde la acción humana, en cuanto se ordena a la acción del otro, encuentra en la escansión de sus vacilaciones el advenimiento de la certidumbre, y en la decisión que la concluye da a la acción del otro, a la que incluye en lo sucesivo" (Lacan, op.cit). En la práctica deportiva ese accionar en función de un otro, se concretiza en la certeza del momento en que es puesta en juego, produciendo a la vez *otras* acciones en *otros* tiempos,

sea en uno u otro cuerpo. “Se demuestra allí que es la certidumbre anticipada por el sujeto en el tiempo para comprender la que, por el apresuramiento que precipita el momento de concluir, determina en el otro la decisión que hace del propio movimiento del sujeto error o verdad” (Lacan, Idem). El momento de actuar o no, en función de lo que el otro podría pensar hacer o no, o simplemente no haría, nos conduce al problema de la estrategia. Este es un aspecto que homogeniza los conjuntos prácticos, pero a su vez implica una suerte de vertiente de los mismos. Si pensamos que la estrategia es “el modo en el que un jugador se mueve de acuerdo con lo que piensa acerca de cómo actuarán los demás y de lo que piensa acerca de lo que los otros jugadores piensan acerca de cómo se moverá él” (Castro, 2005, p. 120) la referencia a las acciones de un otro se torna ineludible.

Las acciones del otro son indispensables para poner en juego otras acciones; lo que el otro hace o deja de hacer es la referencia obligada de mí accionar, no pudiendo prescindir del registro de las acciones del otro para tal fin. Es así que en el conjunto de los deportes, la estrategia es un elemento central, puesto que al operar como cierta regla de sentido le asigna características pertenecientes a ese conjunto. Es preciso aquí tomar distancia de aquellas prácticas en donde la estrategia es consecuencia de la inclusión forzada de la competencia y no constituye una racionalidad que ordena esa práctica. Con solo pensar un instante, por ejemplo, en qué cambiaría una serie en el marco de la llamada Gimnasia Deportiva si se le quitase la competencia, podríamos advertir fácilmente que el funcionamiento de esa práctica no variaría. Sin embargo, al hacer la misma maniobra con un partido de fútbol, tenis, rugby, hockey, voley o basquet, esa práctica ni siquiera podría comenzar a ser practicada. La pregunta que cabe aquí hacerse para poder realizar esta problematización es ¿se puede prescindir de lo que el otro hace, del registro de lo que el otro piensa hacer o no, para que esta práctica pueda llevarse a cabo? Las posibles respuestas parecen encaminarse concretamente a dos problemas: por un lado a la cuestión del enfrentamiento y lo que por él se ha entendido; por el otro, a la deportivización que han sufrido ciertas prácticas, escondiendo de esa manera sus modos y sentidos de funcionamiento.

Hasta aquí hemos analizados una serie de elementos que creemos conforman el conjunto de los deportes: el enfrentamiento, el reglamento y la estrategia. Ellos covarían asignándoles ciertas propiedades a ese conjunto, y

habilitan operaciones ya sea en términos de unión o diferenciación con algunos elementos de los otros conjuntos. Sostenemos que el enfrentamiento y la estrategia son los elementos propios de los Deportes, que lo diferencia de las Gimnasias, y que puestos en covariancia dentro del marco que ofrece el reglamento, conforman el conjunto en cuestión. La acción por otro lado, la entendemos como la que anuda el conjunto de los Deportes con el de las Gimnasias, como esa que encadena y permite pensar ambos dominios *par-ticularmente*.

Las gimnasias como conjunto

Entre quienes abordamos la gimnasia como práctica que vincula al sujeto con su cuerpo, consensuamos en que esta se define como una práctica corporal caracterizada por su sistematicidad, su intencionalidad y que tiene como fin producir una mejora sobre las acciones del cuerpo que toma por objeto. Tres elementos que adquieren sentido cuando se configuran en las acciones que construyen las prácticas gímnicas.

Crespo define a la sistematicidad como "la ejecución de diversos ejercicios y actividades organizados bajo un orden o sistema específico y que se realizan de manera frecuente en determinado período de tiempo" (2015, p. 253). Giraldes como el "conjunto de ejercicios sistemáticos, que forman un todo con vistas al desarrollo completo y armonioso del ser humano" (2001, p. 73, 74) y agrega que es este concepto el que "permite diferenciar a la gimnasia de otras actividades corporales" (Idem) y que en la elección de estos ejercicios radica el valor educativo de la misma.

En cuanto a la intencionalidad, como "la posibilidad de implementar dichas actividades o ejercicios a partir de demandas corporales específicas" (Crespo, 2015, p. 253), Giraldes lo resume como el *para qué* se hace gimnasia. De estos postulados nosotros proponemos, la idea de la intencionalidad al sentido cultural que se le asigne a esta práctica por sus mejoras sobre las acciones del cuerpo a partir del uso que de él se pretenda hacer. Dicho de otro modo, la intencionalidad es lo que se espera hacer con ese cuerpo para el uso que de él se haga.

Esa mejora entonces es la consecuencia y razón de las dos características antes mencionadas. Por un lado, a través de una planificación sistemática e intencionada de ejercicios se producen cambios corporales y al mismo tiempo, aquella sistematicidad e intencionalidad se justifican en lo que se pretenda

obtener de las acciones de ese cuerpo. Por lo tanto, podemos establecer que hay una relación de covariancia entre estos tres elementos, no pueden pensarse uno exento del otro, ya que cada elemento indica el grado de variación conjunta de los otros dos elementos.

Ahora bien, el eje de este escrito es pensar la acción a partir de una teoría que propone una estructura en la cual se enmarcan los conjuntos que toman por objeto las acciones del cuerpo en covariancia con determinados elementos que le pertenecen. Esta perspectiva analítica permite distintos encadenamientos: la sistematicidad otorgando ciertos principios en función de lo que se intente mejorar sobre las acciones del cuerpo; el uso de las acciones solicitando ciertas mejoras que habiliten otra sistematicidad y la intencionalidad correspondiéndose con las mejoras y con aquellos principios que respondan a dichas demandas. Entonces, en este conjunto la acción se encadena con los tres elementos que le dan la especificidad a la gimnasia, que la hacen *ser* gimnasia y no otra cosa.

La acción a partir de la Teoría de los Conjuntos

El recorrido teórico que hemos propuesto a lo largo de este trabajo persigue la idea de pensar primero una estructura (la de las Prácticas Corporales) compuesto por dos conjuntos: el de los deportes y el de las gimnasias. Cada uno a su vez, comprende elementos que lo constituyen como tal y que en su covariancia se relacionan, ya sea por diferencia o unión, con los elementos de los demás conjuntos. En la intersección de estos dos ensambles prácticos aparece la acción, el fin último de este análisis.

Como hemos dicho, el cuerpo que aquí planteamos es aquel que se constituye en relación a un orden simbólico y más concretamente aquel que se configura en las acciones de las prácticas; implica pensarlo no como unidad sino por el contrario, un cuerpo fragmentado que se reconoce a partir de los otros y sus acciones.

Cabe mencionar que la acción que pensamos se diferencia de la propuesta por la praxiología. Mientras que esta tiene que ver con las acciones del cuerpo en términos *significante*, aquella está íntimamente vinculada a la *conducta motriz*. Parlebás, creador de la praxiología motriz, menciona que "estas dos aproximaciones son profundamente solidarias entre sí e inseparablemente complementarias" (2001, p. 42). Mientras que la conducta motriz

"pone el acento en la perspectiva de la persona que actúa" (Idem), la acción motriz lo coloca en la "perspectiva de la acción fenómeno" (Idem). Incluso, presenta la manera en que ambas se vinculan:

La subjetividad, el proyecto y las iniciativas individuales se sitúan, evidentemente, en la *parte anterior del escenario*, pero no se expresan sino en la medida en que se armonizan con las limitaciones objetivas del sistema de interacción. Las palabras «decisión» y «estrategia motriz», por ejemplo, dan claramente mayor importancia a la *autonomía* y a la capacidad de *autodeterminación* del sujeto, pero este poder de elección sólo tendrá sentido si se le *vuelve a poner* en su contexto externo (Idem, cursivas nuestras).

Así planteado, la conducta motriz es condición de la acción, el contexto en donde esta se coloca el que habilita ciertos procesos internos del sujeto (autonomía y autodeterminación) y a la vez el que "define precisamente las condiciones 'sistémicas' que dirigen las opciones individuales" (Idem). Nuestro posicionamiento respecto de la acción es, ciertamente, desde otra perspectiva: pensamos la acción como la "única actividad que se da entre los hombres sin la mediación de cosas o materia" (Arendt, 2009, p. 22). De ahí a que no precise de ningún otro elemento ni conducta previa para materializarse en ningún contexto que la (pre)determine. Es ella, precisamente, la que crea el contexto, la que construye sentidos, la que opera como significante. No es la expresión de una capacidad singular y propia del sujeto, sino que "la pluralidad es la condición de la acción humana" (Idem). A su vez, se relaciona íntimamente con la libertad, puesto que tal como afirma la autora, "ser libre y actuar es una y la misma cosa" (Arendt, 1996, p. 165). Dicho esto, la acción entendida en términos plurales y sin que medie otra cosa para su puesta en juego, opera como significante en los conjuntos prácticos analizados, ordenándolos simbólicamente y otorgándoles ciertos grados de libertad para el desempeño dentro de ellos.

Así propuesta, la acción como significante se sitúa anterior a las prácticas, como palabra las constituye, las antecede. "El orden de la palabra afecta al sujeto, está antes y determina el después" (Emiliozzi, 2016, p. 167), incluso de lo que ellos piensan, dicen y hacen, de sus prácticas. Estas "responden a un conjunto de reglas precisas que determinan una estructura que funciona como significante" (Emiliozzi, 2014, p. 14) que para nosotros es la acción. Dicho así la acción es a la vez estructura y estructurante: es estructura en

tanto constituye las prácticas corporales como esa pretensión de querer hacer algo con el cuerpo, de accionar en el cuerpo; es estructurante en tanto anuda ambos conjuntos, el de los deportes y el de las gimnasias. Ese anudamiento que se produce nos permite pensarlo en la lógica del nudo Borromeo: un enlace constituido por tres bucles y que al separar uno cualquiera de los tres, se liberan los otros dos. Lacan, quien también ha utilizado esta figura para explicar cómo se estructuran los tres registros del *parlêtre*, se pregunta: "¿por qué no discernir que cada uno de esos bucles se continúa para cada uno en el otro de una manera estrictamente no distinguida?" (2006, 139). Permitiéndonos cierta analogía con los Deportes y las Gimnasias, pensamos a la acción recorriendo continuamente y en sentido circular –lógico– los contornos de ambos conjuntos, co-variando con sus elementos propios, determinando ciertos modos de hacer en esos ensambles prácticos (su vertiente tecnológica) y habilitando o restringiendo los grados de libertad (su vertiente estratégica) que se manejan dentro de ellos.

Bibliografía

Arendt, H. (1995). *De la historia a la acción*, Barcelona: Paidós.

Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro.* Barcelona: Península.

Arendt, H. (2008). *La condición Humana*, Buenos Aires: Paidós.

Bortkiewicz, L. (1917). *Las iteraciones. Una contribución a la teoría de la probabilidad*. New York: Cornell University Library.

Crespo, B. (2015). Gimnasia. En Carballo, C. (coord.). *Diccionario crítico de la educación física académica* (pp. 253-257). Buenos Aires: Prometeo.

Castro, E. (2004). *El vocabulario de Michel Foucault*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.

Crisorio, R. (2010). *Homero y Platón: Dos paradigmas de la Educación Corporal* (Tesis Doctoral), Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP, La Plata, Argentina.

Crisorio, R. (2006). Saber y ser competente no es lo mismo. *Educación Física y Deporte*, *25*(2), 95-103.

Crisorio, R. (2001). La enseñanza del Básquetbol. En *Educación Física y Ciencia*, *5*, 7-36.

Elias, N. y Dunning, E. (1992). Introducción. En *Deporte y ocio en el proceso de la civilización* (pp. 31-81). Madrid: Fondo de Cultura Económica.

Emiliozzi, M. (2016). *El sujeto como asunto*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Foucault, M. (2015). *Saber, historia y discurso*. Buenos Aires: Prometeo.

Foucault, M. (1996). ¿Qué es la ilustración? Madrid: Ediciones La Piqueta.

Giles, M. (2009). El deporte. Un contenido en discusión. En Crisorio, R. y Giles, M. (Dir.) *Estudios Críticos en Educación Física* (pp. 243-257). La Plata: Al Margen.

Giraldes, M. (2001). *El futuro anterior: de rechazos retornos y renovaciones.* Buenos Aires: Stadium.

Hernández Moreno, J. y Rodríguez Ribas, P. (2004). *La praxiología motriz: fundamentos y aplicaciones*. Barcelona: INDE.

Lacan, J. (1985). Función y campo de la palabra y el lenguaje en psicoanálisis. En *Escritos 2* (pp. 231-309). Buenos Aires: Siglo XXI.

Lacan, J. (1984). *El Seminario. Libro 3, Clase XIV*. Buenos Aires: Paidós.

Lacan, J. (2006). *El Seminario. Libro 23, Clase VII*. Buenos Aires: Paidós.

Lugüercho, S. (2009). La Gimnasia. Un contenido olvidado. En Crisorio, R. y Giles, M. (Dir.). *Estudios Críticos en Educación Física* (pp. 207-221). La Plata: Al Margen.

Meschiany, D. (2013). Una hipótesis: El sujeto de la ciencia. *El Rey está desnudo. Revista para el psicoanálisis por venir,* Año 5, *6*, 68-86.

Parlebas, P. (2001). *Juego, deporte y sociedad. Léxico de praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo.

Rocha, L. (2009). Psicomotricidad y educación física. En Crisorio, R. y Giles, M. (Dir.). *Estudios Críticos en Educación Física* (pp. 131-147). La Plata: Al Margen.

Soler, C. (1993). El cuerpo en la enseñanza de Jacques Lacan. *Estudios de Psicosomática*, *I*, 93-114.

Práctica corporal: danza

Carolina Escudero[1]

Una primera cuestión a decir es quizás que el hecho de que la danza haga cosas con el cuerpo y en particular movimiento del cuerpo no implica necesariamente su inscripción en el ámbito de las prácticas corporales.

La danza, y en particular la danza escénica occidental que se propone producir arte, es antes una práctica artística que una práctica corporal.

Es una diferencia que puede parecer sutil pero es bastante importante a los fines de pensar el cuerpo y en particular su educación.

Y quizás debería plantear ¿porqué hacer de la danza escénica un análisis en clave de prácticas corporales? Porque es, al menos en occidente, la que registra un mayor desarrollo "técnico", a que ha enerado el mayor y más variado código de movimientos.

Pensar e interpretar la danza en términos de práctica corporal supone orientar su enseñanza tomando por objeto al cuerpo y dejar de tomar por objeto el arte, ahora bien, ¿qué implica ese tomar por objeto al cuerpo? Desde la perspectiva de la educación corporal, ese tomar por objeto al cuerpo supone establecerlo como aquello que hay que elaborar en la enseñanza. Claro está que la danza que busca producir arte, educa "de hecho" cuerpos pero el sentido que pone en juego la relación significante práctica artística el cuerpo adquiere el lugar lógico de "medio" médium expresivo e incluso instrumento de trabajo. En cambio, el lugar lógico que ocupa el cuerpo en el par significante prácticas corporales, el cuerpo es aquello que hay que producir y hacia lo cual se orienta la racionalidad que nos hace hacer, pensar y decir unas cosas y no

[1] CICES/IdIHCS-UNLP/CONICET carolinaescu@yahoo.com.ar

otras en nuestra enseñanza. La danza como práctica corporal pretende hacer del cuerpo una obra.

Bien, la categoría de práctica corporal es deudora de la categoría de práctica de Foucault quien la desarrolla de manera más precisa en el texto *Qué es la Ilustración* (1999), el asunto de ese texto es presentar el "*ethos*" del pensamiento filosófico de la modernidad, al que termina por definir como un pensamiento límite –que implica no deducir de la forma de lo que somos aquello que nos es imposible hacer o conocer, sino que extraer de la contingencia que nos ha hecho ser lo que somos la posibilidad de ya no ser, hacer o pensar lo que somos, hacemos o pensamos- y experimental –que implica el hecho según el cual, hacer la crítica de nosotros mismos es una prueba histórico práctica de los límites que podemos franquear-. Una vez dicho eso Foucault sostiene que el objeto de ese pensamiento son los conjuntos prácticos que revisten las características de homogeneidad, sistematicidad y generalidad (1999, p. 348-350).

Cito extenso para un artículo que el propio Foucault a propósito de sí mismo que escribió bajo el seudónimo Maurice Florence (que otorga la transparente abreviatura M.F)

> Michel Foucault aborda las cosas de modo completamente diferente: estudia en primer lugar el conjunto de las maneras de hacer más o menos reguladas, más o menos reflexionadas, más o menos dotadas de finalidad, a través de las cuales se dibujan, a la par, lo que estaba constituido como real para los que buscaban pensarlo y gobernarlo, y la manera en que éstos se constituían como sujetos capaces de conocer, de analizar y posiblemente de modificar eso real. Estas son las "prácticas" entendidas a la vez como modo de obrar y pensar, que da la clave de inteligibilidad para la constitución correlativa de sujeto y objeto (Foucault, 1999, p. 367).

¿Por qué detenernos en esta presentación sobre la categoría de práctica? Porque fue el criterio epistemológico y metodológico que oriento mis estudios sobre la danza escénica en occidente.

Ahora entonces debería decir que pensar la danza de este modo me mostró algunos saberes y modos de obrar en donde los cuales el cuerpo no era un problema, un asunto sobre el cual detenerse a pensar. Primera consecuencia de pensar la danza escénica en clave de práctica, advertir que el pensamiento que

la constituye y que nos permite hacer de ella experiencia (en la medida en que nos muestra su sentido y sus límites) no problematizaba el cuerpo, algo que nos ocupa particularmente en el ámbito de la educación corporal. Esa no problematización implica básicamente naturalizarlo y asignarle el lugar de supuesto.

Es decir que el cuerpo no hace sentido en la danza entendida como práctica artística sino en el momento en el cual ya no sirve la constitución del objeto artístico.

Otra de las consecuencias de pensar en esta clave es advertir justamente los límites a los que el pensamiento sobre danza llega, justamente orientado a manifestar los límites de la danza como arte. Un conjunto de autores acuerdan en la tesis según la cual el sentido de la danza entendida como aquella práctica artística surgida con la modernidad esta puesto en cuestión. Eso es dicho de diversas maneras, a partir de la idea de que existe un "principio y un final" de la historia de la danza como arte –vinculado al hecho de haber cumplido con los objetivos de la modernidad estética a partir de lograr su autonomía en la esfera del arte-; a partir de pensar que el flujo continuo de movimiento define la ontología de la danza desde su surgimiento hasta los '80 y a partir de ahí las formas contemporáneas de danza están poniendo en juego esa ontología al desarrollar un principio de ontología más lento que implicaría agotar la danza; o a partir de sostener que en las formas contemporáneas de formación de bailarines ya no funciona el principio que liga el trabajo técnico con los ideales estéticos, sociales y morales que esa técnica permite expresar, lo que implica la formación de bailarines con el objetivo de que puedan "vivir de la danza" construyendo "cuerpos de alquiler".

A partir de aquí, tenemos que registrar que nos muestra ese pensamiento que nos piensa, que nos muestra la danza entendida bajo el par significante práctica artística:

La historia de la danza supone una reconstrucción teórica de los sucesos, la historia de la danza es por tanto una teoría de la danza. Las formas de danza y su sucesión histórica se reconstruyen a partir de una preocupación teórica (un modelo teórico dice Tambutti, 2008, p. 11). Esta tesis alimenta la idea de que el pensamiento es constitutivo del hacer y el sentido del hacer danza fue el del cumplimiento de la modernidad estética, entendida como reconocimiento de las posibilidades y límites del médium expresivo (el movimiento del cuerpo no tiene nada que expresar ni que representar, todo contenido en danza es un contenido formal).

La historia de la danza como arte tiene un principio en 1661 y un final en 1964. Esto no quiere decir que se haya terminado el campo de la danza artística y el hacer arte con el movimiento del cuerpo en el espacio, lo que significa esta idea es que todo lo que se ha hecho en el campo de la danza artística de 1964 para acá, ya ha sido hecho, no hay posibilidad de introducir una novedad, todo lo que se hace ahora en danza son "citas" de cosas ya hechas. Es el momento en que se reconoce la auto-referencialidad de los códigos de movimiento.

El surgimiento de la posmodernidad en danza nos pone en un desafío, cual ave Fénix (Tambutti, 2008, p. 26). Estamos, desde 1960 en un punto de inflexión que nos coloca en nuevas condiciones de posibilidad epistémicas. Esto es lo que nos permite sostener que podemos pensar una nueva danza, en tanto la episteme implica la pregunta por la causa y opera con el lenguaje y con relaciones abstractas (posibilidad histórica de producir).

Para el caso del texto de Foster (1992) me interesa que registren dos argumentos:

Las teorías de danza no se preguntaron por el cuerpo, para ello es preciso realizar un análisis del cuerpo desde los discursos y las prácticas que lo instruyen (que lo forman y lo construyen).

Los diversos discursos y prácticas que crean cuerpo forman parte de la estructura de nuestra cultura, generalmente esos discursos de traducen en métodos que cumplen la función de darle significado al cuerpo que crean.

La educación corporal y la categoría de práctica corporal interpelan ese discurso y ese pensamiento a partir de pensar la educación del cuerpo en términos de enseñanza de las prácticas corporales, aquí la pregunta entonces ¿Cómo orientar una enseñanza de la danza en el sentido que nos propone la educación corporal? ¿Cómo hacer de la danza una práctica corporal?

Pasando de la instrumentalización del cuerpo en el arte a la elaboración del cuerpo en la enseñanza. A partir de registrar la novedad que la educación corporal introduce en el discurso de la danza.

Y pensar en la relación entre problematización de la práctica, usos del cuerpo y estética de la existencia como criterios ordenadores de la elaboración de nuestro pensamiento sobre la danza, con el interés de hacer del cuerpo educado en esa práctica, un cuerpo que baile por puro gusto, libre de necesidad.

Bibliografía

Escudero, C. (2013). *Cuerpo y danza: una articulación desde la Educación Corporal* (Tesis de Maestría), Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP, La Plata, Argentina. Disponible en http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/33966

Foucault, M. (1999). Qué es la Ilustración. En Foucault, M. *Obras Esenciales. Volumen 3* (pp. 335-352). España, Barcelona: Paidós.

Foucault, M. (1999). Michel Foucault. En *Obras Esenciales. Volumen 3* (pp. 363-368). España, Barcelona: Paidós.

Foster, S. (1992). El cuerpo de la danza. En Cray, J. y Kwiter, S. (Ed.) *Incorporaciones* (pp. 409-428). España: Teorema.

Tambutti, S. (2008). Itinerarios teóricos de la danza. *Aisthesis*, *43*, 11-26.

PARTE VI

Eje de trabajo: Cuerpo y discapacidad

Espacialidades y temporalidades en la configuración de escenas interventivas

Paula Mara Danel[1]

Resumen

En el presente trabajo nos interesa compartir reflexiones que se enlazan a la producción teórica que venimos desarrollando desde varios espacios/tiempos singulares, entre ellos la realización de la tesis en el marco del Doctorado en Trabajo Social de la UNLP y la integración del Proyecto de Investigación asociado a identidades colectivas, acción política y estado.[2] Por ello, proponemos recuperar dos ejes estructuradores que se enlazan, ligan y contornean de manera diversa y cambiante en diferentes escenas interventivas asociadas al campo de la discapacidad.

El trabajo se estructura en dos ejes, uno asociado a las espacialidades que discute con los aportes de los estudios de accesibilidad y los vinculados a la cuestión urbana, otro asociado a la temporalidad y las discusiones del curso vital. Se recrean, en ambos ejes, análisis sobre escenas de la intervención que habilitan conceptualizaciones sobre los modos que adquiere la intervención del trabajo social en la contemporaneidad.

[1] Centro de estudios de Trabajo Social y Sociedad, FTS-UNLP danelpaula@hotmail.com

[2] Proyecto de Investigación radicado en CETSyS de la FTS UNLP, "Identidades colectivas, prácticas políticas y Estado en la Región Capital de la Provincia de Buenos Aires, desde 2011 a la actualidad" dirigido por la Lic. Claudia Tello y co-dirigido por la Dra. Paula Danel. Esta investigación inició acciones en enero 2016, siendo continuidad del proyecto "Identidades colectivas: la relación nosotros otros- en los procesos de intervención (2013 a 2015) bajo la Dirección de las Mgter. Paula Danel y Alejandra Wagner.

Espacialidades alojando escenas interventivas

La idea de espacialidad se enlaza a producciones generadas a los estudios vinculados a la accesibilidad al medio físico, en articulación con los promovidos desde las ciencias sociales en torno al espacio en tanto construido. En esa línea, retomamos lo que plantea Huffschmid (2012) en torno a que "Hablar de topografía implica desplazar la mirada del espacio 'en sí' hacia sus modos de representación, las geografías y cartografías como intentos por (d)escribir el espacio, no como sustancia sino como efecto, no como esencia sino como relación" (p. 11).

Recuperando los postulados del Plan Nacional de Accesibilidad, identificamos que el mismo traza como imagen objetivo "hacer accesible gradualmente el entorno existente, con el fin de que todas las personas lo puedan utilizar de manera libre, segura y lo mas autónoma posible" (Comisión, 2007, p. 8). Ese plan estipula diferentes apuestas estratégicas que el estado delinea en pos de hacer accesible el espacio físico, que por definición es construido.

Siguiendo a Schumunis (2013) planteamos que existen grados de accesibilidad, a saber:

La adaptabilidad es la posibilidad de modificar una estructura o un entorno físico para hacerlo accesible; implica un grado menor de la Accesibilidad.

La practicabilidad es la posibilidad de modificar una estructura o un entorno físico para hacerlo parcialmente accesible; ella sólo brinda un grado restringido de la adaptabilidad.

La visitabilidad es la posibilidad de que personas con discapacidad puedan franquear la entrada, acceder a algunos locales y usar un servicio sanitario en un edificio. Es un grado restringido de la Accesibilidad.

Estas categorizaciones nos permiten identificar las disputas que supone la construcción de diseños imaginados sobre los itinerarios posibles para los diferentes agentes sociales. En tal sentido, retomando los datos que arrojó el censo 2010, decimos que la población total que reside en viviendas particulares asciende a 39.671.131, de los que el 12,9 % de tiene dificultad o limitación permanente.

Estos datos censales dejan en evidencia la persistente presencia de "otros", es decir agentes sociales que requieren un espacio accesible impugnando las hegemonías corporales imaginadas. Si tomamos el porcentaje de población mayor de 65 años nos arroja el 10,2 % y mayores de 60 el 14,3 %. Los otros adquieren rostro envejecido, o presentan limitaciones permanentes.

Ahora bien, siguiendo los datos censales de la población de 3 y más años residente en viviendas particulares, con dificultad o limitación permanente que asiste a establecimientos educativos (por tipo de educación y sexo) advertimos que un 14 % está vinculado al sistema educativo y un dato llamativo es que los mayores de 50 años duplican en asistencia escolar actual a los niños de 3 años. También surge con claridad que el 90,19 % de las personas con limitaciones permanentes transitan por el sistema escolar "común". Esto nos advierte que el espacio público necesariamente debe ser accesible en las gradualidades que mencionaba Schumunis (2013). Los otros adquieren rostros, trazan itinerarios en el espacio que hacen visible la paradoja del ideal homogéneo.

Lo que agregaríamos en torno al ideal homogéneo, como imagen objetivo para el diseño del espacio, es que lo que se dirime en esos rostros que adquiere el otro es la pregunta misma sobre la humanidad de ese otro. Venimos pensando que la discapacidad, nuevamente, nos invita a revisar las discusiones que en torno a la naturaleza y a la cultura venimos sosteniendo y podríamos agregar que la discapacidad en contextos desiguales vuelve a narrarse con metáforas del orden de la naturaleza (emite sonidos guturales, parece un animalito; no tiene maldad (como un cachorro de perro), etc.).

La amalgama animal-humano es atribuida exclusivamente a las clases sociales inferiores, sirve como fundamento para esclarecer límites –entre lo puro y lo contaminado, lo permitido y lo prohibido– y para reafirmar la "verdadera humanidad" de las clases privilegiadas (Carman, 2011, p. 243).

Si bien la autora mencionada está situando el análisis del espacio urbano nos invita a revisar las metáforas con las que se explican los comportamientos de aquellos colocados como "otros".

Cuadro P31. Total del país. Población de 3 años y más en viviendas particulares con dificultad o limitación permanente que asiste a un establecimiento educativo por tipo de educación y sexo, según grupo de edad. Año 2010										
Grupo de edad	Población de 3 años y más en viviendas particulares con dificultad o limitación permanente (1) Total	Asiste a un establecimiento educativo								
		Educación especial								
		Total	Varones	Mujeres	Total	Varones			Mujeres	
Total	**5.061.609**	**727.551**	**71.334**	**41.673**	**29.661**	**656.217**	**298.212**		**358.005**	
3-5	52.729	34.594	2.492	1.475	1.017	32.102	17.864		14.238	
6-9	141.485	135.963	11.490	6.987	4.503	124.473	64.688		59.785	
10-14	208.375	196.702	22.430	13.316	9.114	174.272	87.140		87.132	
15-19	204.554	132.821	15.983	9.303	6.680	116.838	50.683		66.155	
20-24	196.094	58.086	6.900	3.840	3.060	51.186	19.164		32.022	
25-29	201.638	31.660	4.177	2.277	1.900	27.483	10.271		17.212	
30-39	427.380	34.081	4.859	2.743	2.116	29.222	11.677		17.545	
40-49	621.915	28.568	1.866	1.129	737	26.702	9.159		17.543	
50 y más	3.007.439	75.076	1.137	603	534	73.939	27.566		46.373	
(1) El concepto de dificultad o limitación permanente considera a aquellas personas que cuentan con certificado de discapacidad y aquellas que no lo poseen pero declaran tener alguna/s dificultad/es o limitación/es permanente/s para ver, oír, moverse, entender o aprender.										
(2) Incluye los niveles de educación: inicial, primario, Educación General Básica (EGB), secundario, polimodal, superior no universitario, universitario y post universitario.										
Nota: las Islas Malvinas, Georgias del Sur, Sandwich del Sur y los espacios marítimos circundantes forman parte integrante del territorio nacional argentino. Debido a que dichos territorios se encuentran sometidos a la ocupación ilegal del REINO UNIDO DE GRAN BRETAÑA e IRLANDA DEL NORTE, la REPÚBLICA ARGENTINA se vio impedida de llevar a cabo el Censo 2010 en esa área.										

Cuadro recuperado de censo 2010: http://www.indec.gov.ar/censos_total_pais.asp?id_tema_1=2&id_tema_2=41&id_tema_3=135&t=0&s=0&c=2010

Lo espacial se compone de un conjunto de escalas, distinguibles entre un adentro y un afuera, pero también entre un núcleo (un sitio, una marca), su entorno inmediato, el barrio, la ciudad. Al mismo tiempo, son ciudades palimpsesto, compuestas de distintas capas temporales. Así en esta conjunción de tiempos y espacios se entretejen (Huffschmid, 2012, p.14).

La trama entre las escalas que supone lo espacial, sumado a las dimensiones que conforman la accesibilidad entendemos que van delineando un modo segregado de habitar el espacio.

> (…) una *segregación* puede interpretarse como *agravada* cuando se ven reforzadas situaciones de confinamiento socioespacial, o bien cuando existe un efecto acumulativo de experiencias que dificultan la integración de un grupo a la ciudad que habita. El distanciamiento físico o simbólico del grupo se ve acentuado cuando acaecen experiencias de segregación en un mismo espacio, o cuando éstas impactan sobre un mismo sector de población a lo largo del tiempo. En ambos casos, los grupos vulnerables interiorizan la hostilidad de ser segregados una y otra vez (Carman, 2011, p. 248).

Esta segregación agravada se relaciona con el concepto de gentrificación Glass (1964), que experimentaron las metrópolis y ciudades de alcance medio, por lo que se impone un modo esperable de habitar el espacio, al fin de cuentas un modo fenomenológico ideal de hacerse visible. La gentrificación ha sido analizada como un proceso contemporáneo en el que se desplaza a los residentes antiguos, más pobres que los nuevos, alterando la composición social del sector de la ciudad. Si a esto le sumamos que en el nuevo re–diseño no se contemplan las experiencias corporales diversas, podremos concluir que el espacio urbano construye topográficamente modos de habitar en el que la presencia/ausencia de diversidades es sub–valorada.

En esa línea, nos preguntamos ¿si el espacio urbano resulta segregante, el espacio privado es el que se anhela que ocupen las personas en situación de discapacidad? Al fin de cuentas ¿El domicilio es la mejor alternativa?

En el diseño de políticas gerontológicas para el colectivo específico de los mayores con altos grados de dependencia se propone que el envejecimiento en el domicilio particular constituye la alternativa más viable y conforme a derecho. “Nada es mejor que la propia casa”. Esto implica la activación de estrategias de cuidados en domicilio, en el que se enfocan todos los esfuerzos en pos de evitar el ingreso a dispositivos institucionales de tipo residencial. Ahora bien, desde hace un tiempo venimos interrogando si estas estrategias no deben ser analizadas en la clave de segregación agravada que nos proponen los estudios sobre el espacio urbano. Las certezas en torno a que la priorización del espacio íntimo es

mejor que los dispositivos de encierro nos obturan la visualización de que esa intimidad también constituye un encierro.

Entendemos que las trayectorias de los agentes sociales son diferentes, también lo son los modos de ocupar el espacio privado y el público. En ese sentido nos interesa disputar las ideas en torno al espacio en interseccion con la discapacidad.

La idea de gestos mínimos (Skliar, 2015) como forma de habitar el espacio se torna fundante. El espacio es producido, se habita en la medida que otro nos aloja. Por ello, tomamos el concepto de mapa congnitivo que nos apertura a poner en diálogo las prácticas de los agentes con el espacio.

Cómo en el caso de la cartografía convencional, el mapa cognitivo estará también inserto en intricadas tramas de sentido, en juegos de poder que pugnan y sobredeterminan sus contenidos y sus parámetros de estructuración. Puedo afirmar desde ya que el mapa cognitivo se construye en una tensión dinámica entre el imperativo espacial derivado de la existencia física del individuo y su posición al interior del colectivo social en el que vive (Montoya Arango, 2007, p. 170).

¿Qué lugares ocupan las personas en situación de discapacidad en los colectivos en los que residen? Cómo se prevén las experiencias de uso, goce y apropiación del espacio público. ¿Cómo se construye el mapa cognitivo que habilita a transitar el espacio, orienta, marca el pulso del trayecto que se trazará? Podríamos hipotetizar que tras el imperativo de “lo mejor es envejecer en casa” se producen sentidos que ratifican que lo mejor es que los mayores con requerimiento de ayuda se queden en sus casas, no transiten el espacio público.[3] Uno de los indicios de ratificación de esta hipótesis es que el espacio urbano construye barreras que impiden la circulación, uso, y estancia de las personas en situación de discapacidad (OMS, 2007). Esas barreras materializan los idearios sobre la producción del espacio público.

La simbolización personal y colectiva del espacio público nos advierte sobre la producción de barreras para el tránsito de aquellos que portan cuerpos plurales, deficitarios e interdependientes. Si bien el interrogante sobre la presencia exclusiva en los domicilios nos surgió en relación a las situacio-

[3] Incluimos en la categoría de mayores con requerimiento de ayuda, a aquellos que presentan limitaciones funcionales en la dimensión básica o instrumental.

nes de vejez dependiente, comenzamos a observar que las trayectorias de personas en situación de discapacidad se ensombrecían con esta exigencia constante de encierro y confinamiento. La espacialidad del espacio privado se pulsaba a partir de la satisfacción de necesidades básicas: ¿Quién me va a levantar? ¿Cuándo desayuno? ¿Cada cuánto me bañan? ¿Quién me hace los mandados y quién me cocina? ¿Cómo y quién me compra, organiza y administra la medicación?

Estas acciones, en general estructuran las prácticas de cuidados en el espacio doméstico. Cuidados que suelen estar familizarizados y femenizados, y en los casos en que los mismos son profesionalizados la búsqueda de ruptura con el encierro aparece difusa (si aparece).

El espacio -urbano- traduce en diseño los sentidos que asociamos a determinados grupos, por lo que una ciudad que no es accesible, que no habilita itinerarios para aquellos que se encuentran con limitaciones en la marcha, con necesidad de ayudas técnicas, no hace otra cosa que hacer tangible la necesidad social de seguir ocultando el deterioro, la discapacidad al fin de cuentas los rostros de aquellos que hacen visibles las diversidades (Danel, 2008).

Temporalidades presentes en la intervención

En el proceso de interrogación sobre los modos en que percibimos el mundo, las disposiciones a la percepción y la acción nos puso en diálogo (una vez más) con los aportes bourdianos. ¿De qué manera percibimos el presente, el futuro de los otros con quienes intervenimos? ¿Es el mismo tiempo el que pensamos para los que portamos la titulación de trabajadores sociales que para los sujetos de nuestra práctica? ¿Cómo operan las estrategias de distinción?

Por ello, analizaremos las formas etnocéntricas de percepción junto a la necesidad de incluir la cadencia de los modos diferenciales de traer a discusión el futuro. En el campo de la discapacidad las relaciones establecidas con la noción de futuro han sido claves para pensar el desarrollo prestacional, las alternativas de escolarización, atención en salud y dispositivos asistenciales.

En el trabajo de campo aparecieron sentidos asociados a la idea de trayectorias de las personas con discapacidad, en clave de preocupación, indignación frente a las barreras e inquietud de cara a lo posible.[4] Comprendimos

[4] El trabajo de campo referido, es el sostenido durante 4 años en el marco de la tesis doctoral.

que las trayectorias, en tanto posiciones que ocupan agentes en un espacio social complejo, histórico y en transformación (Bourdieu, 1977), nos habilitan reflexiones sobre las singularidades de las personas en situación de discapacidad, contrastando con las constricciones sociales, relacionado al concepto de posición de discapacidad que propone Brogna (2006). En tal sentido, recuperamos en las entrevistas una tensión constante entre la desigualdad social, la diversidad socio–cultural y los procesos de subjetividad presentes en el encuentro interventivo.

Surgieron cuestiones en relación a las personas, desatando afrontamientos diferenciales que supusieron ciertas exigencias al derecho que no necesariamente es percibido como favorable o facilitador. Con esto se quiere señalar que la discapacidad, en tanto experiencia incluye a sectores sociales diversos los que asumen una relación diferente en torno a los derechos sociales y/o mecanismos de protección social. A modo de ejemplo, recuperamos lo que varios de los entrevistados planteaban que "la clase media" no se coloca en el lugar que esperamos frente al derecho a la asistencia.

"Después está el perfil de clase media que ya viene no con la noción de derecho sino la noción de 'me corresponde', como más de exigencia" (Entrevistada TS, código 13).

Esto habilita dos recorridos analíticos, por un lado retomando la idea de trayectoria social de los agentes y las relaciones en torno a cómo la experiencia de la discapacidad instala un corte, un cambio, un nuevo posicionamiento que lo coloca en las escenas de las instituciones de protección social a agentes que nunca habían estado allí. El encuentro de los profesionales que se ocupan de los otros, con agentes que nunca fueron "los otros" de las instituciones produce un malestar en ambos términos de la relación. El otro recorrido analítico, implica el reconocimiento de un sujeto que no es el esperado, no es el habitual de las instituciones, produce relaciones desde la paridad, y esto genera una incomodidad en los trabajadores sociales. Retomando a Dubet (2007) señalamos que las instituciones de las que formamos parte desarrollan una función de instituir, producir sujetos y socializar. El orden simbólico que imponen las instituciones se trastoca cuándo los sujetos interpelan lo instituido. ¿Qué produce el inesperado sujeto de la práctica? ¿Cómo se relaciona esto con la idea de compensaciones que suponen las políticas asistenciales en discapacidad?

¿Qué sujetos aparecen en las escenas interventivas? ¿A cuáles se convoca? ¿Por qué aparece el trabajo social cómo aquel que posibilita desandar procesos autónomos y de adultización? La tensión entre autonomía y heteronomía es constante en las intervenciones al tiempo que la construcción de referencia aparece como uno de los capitales de la intervención.

Además, la producción de lo no simbolizable, de lo indecible, lo ilegible, es siempre, una estrategia de abyección social. ¿Es siquiera posible distinguir entre las reglas socialmente contingentes de formación del sujeto, entendidas como producciones reguladoras del sujeto a través de la exclusión y la forclusión y un conjunto de "leyes" y "estructuras" que constituyen los mecanismos invariables de forclusión a través de los cuales cualquier sujeto llega a ser tal? (Butler, 2010, p. 271).

En artículos anteriores (Danel, 2011) planteaba que la discapacidad ha ocupado un lugar silenciado, acallado, y ocultado en las producciones académicas del trabajo social.[5] Y me interrogaba si esto tenía que ver con los sujetos que transitan nuestros espacios socio–ocupacionales, que vienen siendo construidos desde lo deficitario. O si esa invisibilización no estaba vinculada a la persistencia del discurso médico.

> "Lo *biológico no es externo a sino que está dentro de la cultura*, y para discutir cómo la medicina clínica construye personas, pacientes, cuerpos, enfermedades y fisiología humana, empleo la frase "how medicine constructs its objects" para llamar la atención sobre aquellos "procesos formativos" distintivos a través de los cuales la medicina formula o constituye la dimensión del mundo a la cual el conocimiento médico se refiere (Good, 1994, p. 76).

Y en tal sentido, analizar las demarcaciones entre lo normal/anormal en tanto producción de sujetos concordantes con las necesidades del modo de producción, nos permite avanzar en la configuración de interrogantes que habiliten recorridos analíticos que abunden en profundidad.

Al redefinir los criterios de normalidad –en un contexto en el cual el biopoder se cruza con la lógica del consumo y adquiere una nueva dinámica

[5] Estas afirmaciones son compartidas por Brogna 2006, Rosales, 2008; Ferreira, 2008; Ferrante 2008, quienes destacan la diferencia de los estudios soicales sobre discapacidad en habla hispana y los disabilys studies en Gran Bretaña.

asociada al mercado-, la enfermedad también se redefine: es un error de programación que debe ser corregido para reactivar la salud del alma y el cuerpo tanto individuales como colectivos. Ya no es necesario identificar un origen patológico para los síntomas: basta apenas verificar su distancia con respecto al modelo considerado normal (Sibilia, 2009).

En tal sentido, el siglo XXI recrea la discapacidad, los déficits que la originan como algo inmanente que sólo aparece en escena en la medida que se aleja de aquello que se supone normal. Pues entonces, si el cuerpo normal, con funcionamientos normales es quien actúa como condición de posibilidad de estar/siendo en el mundo contemporáneo claramente es el discurso médico el que hegemoniza las demarcaciones en disputa, sumado a la ampliación de los espacios de mercantilización que atraviesa el diseño de los dispositivos de atención.

A través de la violencia simbólica el Estado como detentador de una economía política de la moral (Scribano, 2007a) inculca en los cuerpos los esquemas de percepción, pensamiento y acción a partir del cual se opone al cuerpo sano/bello/hábil/bueno el cuerpo enfermo/feo/inhábil/malo (Ferrante, 2009, p. 21).

¿Pero todas las personas con discapacidad operan de manera idéntica frente a estas condiciones de estar siendo en el mundo contemporáneo? Ferrante (2009) asocia las disputas en torno a los modelos explicativos de la discapacidad, con la inmanente necesidad de asociar las prácticas de los sujetos con estos modelos. Y en ese sentido plantea que la discapacidad se presenta como modo de sufrimiento social, que no encuentra su origen en la "falta de concientización de la ciudadanía" sino en una relación de dominación invisibilizada bajo la forma de enfermedad (Ferrante, 2009, p. 19). Nos preguntamos, ¿la corporización de la discapacidad en tanto realidad opresiva siempre aparece en experiencias de sufrimiento? ¿O es necesario tensar esa mirada con las trayectorias de los sujetos, quienes habitan los espacios sociales de manera diferencial y se conectan con los dispositivos de atención de manera singular? Por lo que ponemos en diálogo las trayectorias, los contextos y las intervenciones (Ferrante, 2013 y 2014). Al mismo tiempo, producimos un interrogante que, en manos de la perspectiva relacional, nos habilita el reconocimiento de modos diferenciales de producción de las realidades. Y aquí relacionamos con lo que Boaventura de Sousa Santos (2006) denomina sociología de las ausencias, en las que plantea que existen cinco modos de producción de las ausencias: monocultura del saber y del rigor, monocultura

de la naturalización de las diferencias, monocultura de la escala dominante y monocultura del productivismo capitalista. Estos modos producen al ignorante, al residual, el inferior, el local y el improductivo. Estas ideas nos invitaron a reflexionar que no se trataba de un problema del trabajo social, sino que está relacionada con la idea de colonialidad del saber y del poder que trabajamos en el capítulo uno.

"(…) llegamos a la conclusión de que, probablemente, la razón que critica no puede ser la misma que piensa, construye y legitímalo qué es criticable" (Santos, 2006, p. 44). Producir desde el saber interventivo es una invitación, una puesta en valor del saber desde la práctica, desde "poner el cuerpo", desde transitar/experimentar la heterogeneidad del territorio. Por ello, traemos tres narrativas que aparecieron en el trabajo de campo, que evocan situaciones distintas en las que los sujetos toman posiciones diferenciales en relación a otros sujetos, a los dispositivos de atención y a las familias.

"Pablo no puede andar en la calle a esa hora". Yo trataba que ella entendiera que puede; "si vos lo viste, es porque puede", no me podía escuchar, ¿entendés?, y era el deseo de protegerlo: "pero a vos no te importa nada", "sí me importa; ¿vos considerás que es riesgoso?, vamos a ver qué hacemos con Pablo para que aprenda a manejarse con los riesgos. Pero puede, si de hecho lo viste". No, era el deseo que eso no exista (Entrevistas a TS, Código 213).

En esta entrevista retomaba el colega una discusión en el equipo de trabajo, del Centro de Día en el que ejerce la profesión, frente a un joven que por las noches deambulaba en el centro de la ciudad. Esta situación, era problematizada por el equipo en torno a la obligatoriedad de producir protecciones y la necesidad de construir autonomías. Estas situaciones demuestran la persistencia de miradas diferenciales en relación a la discapacidad, y cómo esto se singulariza.

Pasa que la junta del hospital público atraviesa a todas las clases, porque llega el que viene por el auto con franquicia, que se tiene que ver sometido… Nos pasó un par de veces: "¿por qué me preguntan tanto?", esta cosa del "por qué, por qué". El pobre que circuló por los servicios sociales está re contra cascoteado, y no sólo eso, sino que se expone. A otro perfil de pacientes, los incomoda más (Entrevista TS – código, 13).

Se tiene que ver sometido a nuestras miradas, miradas que desde el modelo bio – psico – social pretende dar cuenta integralmente de la situación del

sujeto. El dominio herramental se pone a prueba frente al sujeto inesperado.

Y la coordinadora, enojada: “porque ustedes, que fomentan las parejas”; fomentar, nada; no hay cómo fomentarle al otro que ame, ni cómo impedirle al otro que ame, que esto es lo que yo digo siempre. Entonces me termina diciendo, escuchá la concepción, coordinadora de la institución, colega: “lo que pasa que, pobrecito, con todo lo que le toca en la vida encima tiene que sufrir esto”. (Entrevista TS – Código 213).

¿Cómo construimos el tiempo de intervención? ¿Los encuadres institucionales actúan como único criterio de organización temporal? ¿En qué lugar colocamos el tiempo del otro/de los otros? Resulta de interés la idea de temporalidad de la narrativa. El diseño de nuestra investigación hizo posible que la trama discursiva coloque en un primer lugar el tiempo de la intervención. Y aquí se torna prioritaria la idea de conjugación de tiempos diversos, de trayectorias disímiles de los propios trabajadores/as sociales, de los sujetos de la práctica, de las lógicas organizacionales, de las políticas públicas, de los modelos estatales, de la fase del modo de producción.

Algunas ideas finales

Para finalizar nos interesa dejar en claro que nuestra mirada sobre la discapacidad, en tanto concepto y campo, necesitó estructurarse en los dos ejes desplegados en párrafos precedentes. La discapacidad se hace presente en la medida que es alojada (o rechazada) en el espacio y configura (desde el discurso social) una temporalidad singular. Asimismo, debemos advertir al lector que las ideas en torno a la discapacidad son desplegadas en clave interventiva, asociada al concepto de trayectorias diferenciales en contextos desiguales. Por ello, habilitamos la instalación de la idea de conmoción, de complejización de sensaciones del orden de lo íntimo, de la sensibilidad que creíamos individual. ¿Cuánto de la sensibilidad opera como motorización de las prácticas interventivas? ¿Cuánto de la percepción instala la configuración de las situaciones como complejas, que ameritan respuestas urgentes? ¿O acaso eso que se activa en una entrevista de *guardia en un servicio social* no es algo del orden de los cuerpos, que se racionaliza, que se operacionaliza para intervenir? “(…) el cuerpo es una condición para nuestra existencia, una base de operaciones desde la que actuamos en el mundo, pero que a la vez, está colmado de significados” (Kogan, 2010, p. 102).

Emotividad frente a la escucha, indignación frente a la injusticia, a la opresión, operan cómo razón de ser de la intervención. Obviamente, en escenarios sociales regulados, en los que la ley opera como habilitación o restricción.

Desde las narrativas de los colegas entrevistados aparecía con intensidad la idea de rupturas generadas en torno a las concepciones de discapacidad, los avances y habilitaciones que se identifican y los modos singulares de habitar el espacio. Las escenas interventivas se configuran desde los vectores espacio y tiempo, pero un espacio que es construido y un tiempo que es múltiple. Apelamos a aportar a desnaturalizar esas ideas en torno a un tiempo único.

Bibliografía

Belting, H. (2007). *Antropología de la imagen.* Buenos Aires: Katz.

Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995). *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.

Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.

Bourdieu, P. (1999). El conocimiento por cuerpos. En *Meditaciones pascalianas* (pp. 169-214). Barcelona: Anagrama.

Bourdieu, P. (2006). *Autosocioanálisis de un sociólogo*. Barcelona: Anagrama.

Brogna, P. (2006). *Posición de discapacidad: los aportes de la Convención*. Recuperado de: http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/5/2468/11.pdf.

Butler, J. (2010). *Cuerpos Que Importan*. Buenos Aires: Paidós.

Carman, M. (2011). *Las trampas de la naturaleza: medio ambiente y segregación*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Comisión Nacional Asesora para la Integración de Personas Discapacitadas (2007). *Plan Nacional de Accesibilidad*. En: http://diamantinos.com/wp-content/uploads/2013/06/Plan-Nacional-de-Accesibilidad.pdf

Danel, P. (2008). Adultos mayores institucionalizados: Objetos de protección, cuidado y rentabilidad. *Jornadas de Cuerpo y Cultura de la UNLP*. Departamento de Educación Física, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Disponible en: http://www.aacademica.com/000-021/25.pdf

de Sousa Santos, B. (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. Buenos Aires: CLACSO.

Dubet, F. (2007). *L'Expérience sociologique*. París: La Découverte.

Ferrante, C. (2008). Cuerpo, discapacidad y posición social: una aproximación indicativa al habitus de la discapacidad en argentina. *Revista Intersticios: Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, *1*(2), 173-185. http://www.intersticios.es

Ferrante, C. (2009). Cuerpo, discapacidad y violencia simbólica: un acercamiento a la experiencia de la discapacidad motriz como relación de dominación encarnada. *Boletín Onteaiken*, *8*, 17-34.

Ferrante, C. y Ferreira, M. (2008). Cuerpo, discapacidad y trayectorias sociales: dos estudios de caso comparados. *Revista de Antropología Experimental*, 8, 403-428. Disponible en: http://www.ujaen.es/huesped/rae/articulos2008/29ferrante08.pdf

Ferreira, M. y Ferrante, C. (2010). El habitus de la discapacidad: la experiencia corporal de la dominación en un contexto económico periférico. *Revista Política y Sociedad, Norteamérica*, 47, 85-104 Disponible en: http://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO1010130085A/21688. Fecha de acceso: 05 ene. 2016.

Glass, R. (1964). *Introduction: aspects of change. In London: Aspects of Change*. Londres: Centre for Urban Studies.

INDEC (2010). *Censo Nacional de Poblaciones 2010*. Recuperado de: http://www.censo2010.indec.gov.ar/resultadosdefinitivos_totalpais.asp

Kogan, L. (2010). Hacia una teoría del cuerpo vivido y la identidad del yo. En Scribano, A. y Lisdero, M. (Comps.). *Sensibilidades en juego: miradas múltiples desde los estudios sociales de los cuerpos y las emociones* (pp. 99-124). Córdoba: CEA-CONICET. Disponible en http://www.accioncolectiva.com.ar/sitio/libros/Sensibilidades.pdf

Montoya Arango, V. (2007). El mapa de lo visible. Silencios y gramática del poder en la catografía. *Revista Universitas Humanística*, *63*, 156-178.

Rosales, P. (2014). *Discapacidad, justicia y estado: barreras y propuestas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Infojus.

Schmunis, E. (2013). *Unidad II Accesibilidad*. En Terzaghi, C. (Comp.). *Módulo 9 Fragilidad, Discapacidad y Vejez*. Universidad Nacional de Mar del Plata. Recuperado de https://www.desarrollosocial.gob.ar/wp-content/uploads/2015/05/Gerontolog--a-Comunitaria-Modulo-91.pdf

Scribano, A. (2010). Cuerpo, Emociones y Teoría Social Clásica: Hacia una sociología del conocimiento de los estudios sociales de los cuerpos y las

emociones. En: Grosso, J. L. y Boito, M. (Comps.). *Cuerpos y Emociones desde América Latina*. Córdoba: CEA-CONICET. Recuperado de: http://www.accioncolectiva.com.ar/sitio/libros/CuerpoyEmociones.pdf.

Scribano, A. (2010). Las sensibilidades prohibidas: el epílogo de un libro sobre la transformación social. En: Scribano, A. y Lisdero, M. (2010). *Sensibilidades en juego: miradas múltiples desde los estudios sociales de los cuerpos y las emociones*. Córdoba: CEA-CONICET. Recuperado de: http://www.accioncolectiva.com.ar/sitio/libros/Sensibilidades.pdf.

Skliar, C. (2015). *Desobedecer el lenguaje*. Buenos Aires: Editorial Miño y Dávila.

Resúmenes de las presentaciones realizadas en los paneles,
talleres y conversatorio correspondientes
a los diversos ejes de trabajo.

Ser y hacerse actor o actriz, ser y hacerse teatrista. Reflexiones sobre los procesos de formación en el circuito teatral independiente platense

Mariana del Mármol[1]

Me propongo compartir en el panel algunas reflexiones surgidas de mi investigación doctoral en el circuito del teatro independiente de la ciudad de La Plata. A lo largo de dicho proceso de investigación me dediqué a indagar los procesos de formación de actores y actrices en este contexto, entendiéndolos no como procesos que empiezan y terminancompletándose de una vez y para siempre, sino como procesos que se actualizan constantemente a partir del ejercicio mismo de aquello que pretende alcanzar.

Al mismo tiempo, me interesa destacar que dichos procesos no ocurren solamente en los contextos específicamente destinados al entrenamiento y práctica de la actuación sino que se trata de un fenómeno mucho más vasto, que implica la incorporación de una sensibilidad y un sentido común que se adquiere, no sólo en las clases, ensayos y entrenamientos sino también a través de la participación en una multiplicidad de actividades vinculadas a la gestión, la militancia y el entretenimiento.

Mencionaré cómo es a través de todo este entramado de actividades que se construye la sensibilidad y el sentido común que permite a las personas convertirse en teatristas e invitaré a una reflexión acerca del lugar que ocupa, en el estudio de prácticas corporales, la atención hacia aquellas “otras” actividades en las que el cuerpo no es objeto de atención y tematización explícita.

[1] GEC-CICES/IdIHCS-UNLP/CONICET

Una antropóloga trabajando con cirqueros. Reflexiones sobre un proceso de investigación, colaboración y compromiso

Julieta Infantino[1]

El propósito de este trabajo es compartir una experiencia de investigación de más de 15 años de duración en la que, a partir de distintos proyectos, intereses y recortes, analicé el caso de las artes circenses en la ciudad de Buenos Aires, su historia, su resurgimiento y su proceso de resignificación y legitimación. En este trabajo, más allá de realizar un recorrido sintético por algunos de los ejes centrales que estudié en este proceso, mi intención es compartir ciertas reflexiones que podrían sintetizarse en la pregunta por los aportes de las ciencias sociales y, particularmente de la antropología, en el estudio del arte. Me interesa repensar el rol del investigador desde una concepción de ciencia en la que el compromiso, la colaboración y la construcción colectiva del conocimiento potencian la investigación al tiempo que generan dilemas y dificultades. ¿Qué implicancias teórico-metodológicas conllevan los distintos roles que podemos ocupar a lo largo de un proceso de investigación? ¿Qué herramientas podemos utilizar cuando investigamos en los mismos campos en los que participamos social y/o políticamente? ¿Cómo podemos acompasar los tiempos académicos y los de gestión, los tiempos de reflexión y los de acción? Mi intención entonces será compartir estos interrogantes reflexionando acerca de los mismos desde un caso empírico concreto.

[1] CONICET- Universidad de Buenos Aires

Danza instante

Carlos Andrés Martínez Medina[1]

Resumen

La presente reflexión es parte del proceso pedagógico e investigativo de los espacios académicos de Fundamentos de la composición y Taller de Composición Coreográfica I realizados desde el año 2012, y del Ensamble (ensambla tu gag) que es dirigido conjuntamente con las maestras María Teresa García y Dora López en el Proyecto Curricular de Arte Danzario, en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia. Este último espacio es además parte de un proyecto de la línea de investigación en estudios críticos de las corporeidades, las sensibilidades y las performatividades.

En la presentación se propone una sistematización de la experiencia creativa y pedagógica en dichos espacios académicos que dialoga con imaginarios ampliamente difundidos en Colombia sobre los modos de relación del cuerpo con la práctica danzaria y su desarrollo escénico.

Estos imaginarios han sido examinados a la luz de experiencias creativas permitiendo la recolección de alguna evidencia empírica que, cruzada con conceptualizaciones de investigaciones realizadas de manera precedente en el ámbito de las prácticas danzarías y la creación, esperan brindar un panorama de la danza en Colombia y la posición desde la cual dialoga con ese panorama el Proyecto Curricular de Arte Danzario.

Palabras clave: Cuerpo, arte danzario, creación.

[1] Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Facultad de Artes Asab camartinez@udistrital.edu.co

Sentidos estéticos y discursos políticos sobre educación del cuerpo en noticieros cinematográficos

Eduardo Galak[1]

Bajo la premisa de que los noticieros cinematográficos pusieron en pantalla lo que para Bourdieu funciona como "retórica de lo oficial" –incluso sin ser estrictamente dependientes del Estado–, se propone en esta intervención exponer consideraciones acerca de cómo las imágenes en movimiento funcionan también para formar el carácter. Esto es, se analizan aquellos fotogramas que transmitieron una educación de los cuerpos con el objeto de proyectar una formación del carácter, en el período de mayor suceso de los mismos: entre 1938 y 1955, momento en el cual se hizo obligatoria su exhibición en todos los cines de la Argentina, y con ello su masificación. Si como sostiene Dziga Vértov lo que importa en el cine no es la sucesión de imágenes sino sus distancias, se propone interpelar las distancias *entre* estética y política en el género del cine informativo, *entre* las técnicas cinematográficas y las corporales, y *entre* los sentidos del pasado y los discursos actuales. En definitiva, se presentan noticieros cinematográficos argentinos que difundieron fotogramas cuyo objeto principal era transmitir técnicas corporales *correctas*, con el objeto de legitimar *modos de hacer* y lo que Jacques Rancière denomina como "*modos de ser sensibles*".

[1] CONICET/IdIHCS-UNLP

Pinta tu aldea con un producto cultural mundializado: el rap conciencia como estrategia de expresión e intervención política

Ana Sabrina Mora[1]

El rap (y en general el movimiento hip-hop) es un producto cultural que puede ser comprendido dentro de las dinámicas de la mundialización de la cultura, de la falsa disputa local-global y de los procesos de apropiación cultural en el post-postcolonialismo (Appadurai, 2001;Bhabha, 2013;Juliano, 1997;Ortiz, 1996). En este contexto, el denominado "rap conciencia" se presenta como una práctica artístico-expresiva y como una estrategia de intervención que busca la transformación de determinadas condiciones sociales, anclado a procesos locales y a las vidas cotidianas de jóvenes varones y mujeres de diversas locaciones en todo el mundo. En esta oportunidad consideraré letras de rap producidas en composición colectiva por la *crew* Conciencia de Barrio de la localidad de Villa Argüello (periferia norte del partido de La Plata); este material será articulado con un fragmento de entrevista a un integrante de la *crew* y con observaciones de los espacios donde estos raps son cantados. Se pondrán en discusión las construcciones narrativas (como espacios de enunciación y de interpretación) que proponen estas letras, tomando en cuenta tanto sus contenidos (en relación con las trayectorias biográficas de los raperos y sus auto-descripciones, y con los modos en que presentan al mundo) como sus contextos de ejecución; a la vez, se reflexionará sobre los modos de intervención sobre lo público que proponen (incluyendo la consideración del rol otorgado al espacio público urbano y a la cuestión del impacto que desean producir).

[1] CONICET / IdIHCS-UNLP

Experiencias escénicas de intervención política en la Confederación General del Trabajo

Yanina Andrea Leonardi[1]

En la planificación cultural del primer peronismo, la educación, el esparcimiento y la capacitación de los obreros conformaban núcleos centrales, complementando así el objetivo de la inserción social. Con ese fin, se planificaron desde el Estado una serie de experiencias concebidas en el cruce del arte y la política, que se erigían en el campo de tensión entre la educación y el entretenimiento, entre la concreción de postulados pedagógicos y el esparcimiento de los sectores populares. La Confederación General del Trabajo diseño un proyecto cultural-siguiendo los lineamientos oficiales- destinado a los trabajadores en tanto cuerpo social diferenciado. Es así como se programaron una serie de actividades ligadas a la instrucción y a la recreación con un propósito netamente formativo en aspectos artísticos y comunitarios. En algunos casos, se crearon formaciones concretas como el Coro Obrero de la CGT, El Teatro Obrero de la CGT, la Orquesta Sinfónica de la CGT, o las agrupaciones de danzas folklóricas, entre otras. Centrándonos en algunas de ellas, nos proponemos reflexionar en torno a la concepción del "cuerpo obrero" que estas experiencias escénicas de intervención política construían.

[1] CONICET–UBA

Prácticas artísticas participativas: un campo de reverberación

Ana Bugnone[1]

Entre los sesenta y los setenta, HélioOiticica, Lygia Pape y Edgardo Antonio Vigo compartían la idea de que el público debía pasar de su función de espectador pasivo a participante en el proceso artístico. Nos interesa reflexionar sobre cómo a partir de este objetivo –compartido con otros artistas- emprendieron una serie de propuestas participativas que buscaban un vínculo con la comunidad, muchas de ellas en el espacio público. Nos centraremos en *Divisor* de Pape, los *parangolés* de Oiticica y el *Señalamiento VI* de Vigo.

Según nuestra hipótesis, las propuestas participativas de estos artistas combinaban arte, espacio público y corporalidad, en una mixtura que, en primer lugar, apelaba a la expresión liberadora, descolocaba expectativas y sentidos comunes, segundo, permitía la vinculación entre los miembros de la comunidad en prácticas novedosas y, finalmente, conllevaba un sentido político, en tanto des-normativizaba a través de la experiencia creativa algunas de las reglas que sostenía el orden social, especialmente represivo. Este último aspecto es clave, en tanto la politicidad del arte no puede verse en el vacío, ni por el tema de la obra, sino en vinculación constante con el medio, la organización de sentidos imperante y la capacidad de las prácticas artísticas para presionar los límites del orden social y hegemónico (Williams,2003, Rancière, 2010).

[1] UNLPIdIHCS–CONICET

Taller de Sensopercepción

Daniela Yutzis[1]

Dictar un taller de Sensopercepción en este encuentro nos invita a pensar varios conceptos que se han ido trabajando y revisando a lo largo de varios años. Ante todo, debemos pensar en el marco que la Educación Corporal habilita para transitar las prácticas corporales en tanto modos de decir, hacer y pensar el cuerpo. En este contexto, nuestra práctica deja de presentarse como algo ajeno y extraño, tal como sucede en relación la Educación Física tradicional, para presentarse como otra lógica posible de abordar el cuerpo.

¿Qué particularidades propone este taller? El trabajo se basa en el estudio y análisis del movimiento en una modalidad que transita la práctica y la reflexión de manera continua e indiferenciada; se hace pensando, se piensa haciendo. Es un trabajo de educación del movimiento.Se suele trabajar con movimientos pequeños con un uso del tiempo más lento que lo habitual para poder investigar aquellos modos en que hacemos uso del movimiento en el espacio, para registrar las direcciones y organizaciones posibles que hacemos del cuerpo en el espacio.

En esta práctica el lenguaje adquiere un lugar central. Los estudiantes son invitados por la voz y no por la imagen, es decir no se intenta que copien un movimiento o un gesto sino que se orienta a que el otro investigue. El foco de atención se centra en el estudio del peso del cuerpo en relación al piso y la información que a través del contacto con el suelo podemos captar. Para ello se trabaja con el estudio de las articulaciones, de los diferentes fragmentos del cuerpo que ordenan distintos modos posibles de organizar una serie de movimientos.

[1] CICES/IdIHCS-UNLP/CONICET

Se evidencia la imposibilidad de captar aquello que se quiere contar a pesar de los intentos. El detalle aplicado a las descripciones logra descomponer por momentos la imagen. La palabra en la clase pretende unas veces reconocer hábitos, esas minucias que casi ni vemos. Desarmarlos. Probar otras opciones. Corrernos al menos por un instante de los *clishés* que nos invaden en el gesto. Con la simple y compleja intención de probar otras alternativas. De construir por instantes nuevas verdades.

Poner el foco de un gesto, a veces conocido, en otro lugar posible (el peso, las articulaciones, el contacto con el suelo) nos invita a buscar otras opciones con el objetivo de que cada uno, con su modo singular, pueda acceder cada vez a transitar el movimiento de manera más simple, con menor esfuerzo y mayor elegancia.

Taller deComposición Instantánea

El taller propone la creación de una pieza de danza en un periodo de tiempo reducido, que puede ir de 3 a 8 horas[1], dependiendo de la organización del encuentro y la disponibilidad de los participantes.

Trabaja sobre conceptos de composición de la música y la plástica, aplicados ampliamente a la creación dancística. El primer concepto es “tema y variación”, mecanismo de composición musical que consiste en plantear un núcleo sonoro al cuál se le hacen diversas variaciones cada vez que se repite, creando con todas las variaciones una pieza musical. El segundo concepto es el de “buena forma”, propuesta de la Gestalt en el arte plástico que plantea mecanismos de composición que aprovechan la capacidad del ser humano de dar sentido a la información que percibe de su entorno.

Ambos conceptos son trasladados a la danza realizando adaptaciones al movimiento corporal y afectados por el lugar de realización, (espacio abierto) que permite plantear la relación danza -arquitectura y/o danza– naturaleza.

Además el taller tiene como premisa el reconocimiento de las experiencias previas de los participantes en la creación y el movimiento, así como la afectación de las condiciones espaciales para la creación de material corporal, pretendiendo con ello que se sientan vinculados con la creación.

[1] Este tiempo puede ser dividido en varias sesiones.

Las actas reúnen los trabajos presentados en el Primer Encuentro Cuerpo, educación y sociedad. Las temáticas abordadas en los mismos se vinculan de manera más o menos directa con los temas de investigación que desarrollamos en el Centro Interdisciplinario Cuerpo, Educación y Sociedad. Todos ellos vinculados al cuerpo, las prácticas corporales, su educación y formación en las sociedades contemporáneas. Hay trabajos más generales, vinculados a problematizaciones conceptuales y trabajos más específicos vinculados a problemas histórico-empíricos. Los ejes a partir de los cuales se problematiza el cuerpo, las prácticas corporales y su educación pasan por el juego, las sexualidades, las artes performáticas y la discapacidad entre otros. Dentro de estas características se ubican, tanto las presentaciones de las ponencias como las de los paneles e incluimos también una pequeña síntesis de los talleres de trabajo con el interés de mostrar los diversos modos en que la investigación sobre el cuerpo, su educación y las prácticas corporales se llevan a cabo en los momentos de transmisión de contenidos.

Trabajos, Comunicaciones
y Conferencias, 33

ISBN 978-950-34-1663-1